DIE RELIGIÖSE UND DIE HUMANITÄTSPHILOSOPHISCHE BILDUNGSIDEE

und die Entstehung des deutschen Bildungsromans
im 18. Jahrhundert

INAUGURAL-DISSERTATION

der philosophischen Fakultät
der Universität Bern
zur Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von

Ernst Ludwig Stahl

von Senekal
(Südafrika)

PAUL HAUPT
Akademische Buchhandlung vorm. Max Drechsel
Bern 1934

Von der philosophischen Fakultät auf Antrag des Herrn Prof. Dr. Fritz Strich angenommen.

Bern, den 27. April 1932.

Der Dekan:
Prof. Dr. Fritz Strich.

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Meinen lieben Eltern
in steter Dankbarkeit gewidmet

Vorwort.

Die vorliegende Arbeit wurde im Frühjahr 1932 von der Philosophischen Fakultät der Universität Bern als Doktordissertation angenommen. Sie erscheint erst jetzt, da meine Lehrtätigkeit an der Universität von Birmingham es mir bisher nicht gestattete, die nötigen Ergänzungen vorzunehmen.

Meinem verehrten Lehrer, Herrn Professor Dr. Fritz Strich, sage ich auch an dieser Stelle herzlich Dank. Meinen aufrichtigsten Dank für manche wertvolle Anregung möchte ich dann auch den Herren Professoren H. G. Fiedler (Oxford), F. v. d. Leyen (Köln), H. de Boor (Bern) sowie Fräulein Professor Dr. Tumarkin (Bern) und meinem Freunde Dr. H. G. Barnes (Swansea) aussprechen. Hier gedenke ich ferner dankbar meines verstorbenen Lehrers in Oxford, Marshall Montgomery.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Vorwort VII

Inhaltsverzeichnis IX

Einleitung 1

Kapitel I: Wort- und Begriffsgeschichte:
Formari — Reformari — Conformari — Bildung — Erziehung — Entwicklung 6

Kapitel II: Die religiöse Bildungsidee:
Ebenbild Gottes — Erbsünde — Umbildung — Überbildung — Prädestination — Transzendenz 14

Kapitel III: Die humanitätsphilosophische Bildungsidee: Dargestellt an Herder und W. v. Humboldt:
Gottesimmanenz — Individualismus — Ausbildung — Anbildung — Pflanzengleichnis — Tod 26

Kapitel IV: Gegenüberstellung der religiösen und humanitätsphilosophischen Bildungsideen:
Um- und Überbildung : Aus- und Anbildung — Transzendenz : Immanenz — Korrektur : Entfaltung — Christusbild : Pflanzenbild — Schöpfergott : Naturkraft — Prädestination — Tod 52

Kapitel V: Die geschichtliche Konstituierung der religiösen und humanitätsphilosophischen Bildungsideen:
Plato — Aristoteles — Stoa — Plotin — Philo — Patristik — Scholastik — Kreatianismus — Generatianismus — Renaissance — Cusanus — Bruno — Leibniz — Milieutheoretiker — Evolution (Präformation) — Epigenesis — Tetens — Goethe — Pietismus — Herder 58

Seite

Kapitel VI: Die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert:
Bildungsroman — Erziehungsroman — Entwicklungsroman — Abenteuerroman — Religiöse Bekenntnisschrift — „Parzival“ — „Simplicius Simplicissimus“ — Seuse — Historien der Wiedergeborenen — Jung Stilling — K. Ph. Moritz — Wieland — Goethe 115

Literaturverzeichnis 168

Register 173

Einleitung.

In der Abhandlung: „Der deutsche Roman des achtzehnten Jahrhunderts in seinem Verhältnis zum Christentum“[1]) schreibt Joseph von Eichendorff dem „modernen Roman“ einen „wesentlich christlichen Ursprung“ zu. Das bezeichnend Christliche erkennt er hier in der Hinführung „von der äußern Welt nach der innern Welt, vom Realen zu Gemüthszuständen, von Handlungen zu Charakteren, mit einem Wort vom plastischen Epos zur idealen Seelenschilderung“[2]). Diese „ideale Seelenschilderung“ ist für ihn auch das „Eigenthümliche des modernen Romans“.

Der „moderne Roman“ besitzt jedoch (nach Eichendorff) auch Merkmale, die ihn aus der christlichen Sphäre ausscheiden. Eichendorff stellt einen Romantypus heraus, für den direkt nicht der christliche Glaube, sondern der Humanitätsgedanke des achtzehnten Jahrhunderts bestimmend geworden ist. Er denkt dabei vor allem an Werke Goethes und Jean Pauls und behandelt auch „Wilhelm Meister“ vom Gesichtspunkt der mangelnden Orientierung am Christlichen aus[3]). Jacobi, Goethe und Jean Paul sind „die eigentlichen“ Romandichter der „Humanitätsreligion“, deren Grundsätze „eine freie Entwicklung des Menschlichen“ („ohne alle übernatürliche Hülfe“) und „das Streben nicht nach Gottähnlichkeit in Christo, sondern nach Ausbildung des ganzen menschlichen Charakters“ sind. Die „Humanitätsreligion“ ist der Versuch einer „Vergöttlichung der modernen Cultur durch eine harmonische Entwicklung sämmtlicher Kräfte und Anlagen der Menschennatur zu einer idealen Menschheit“. Während in der wahren religiös bestimmten Poesie alle irdischen Geschehnisse einer „durchaus christlichen“ Symbolik unterstellt sind, wird im „humanitätsreligiösen“ Romantypus das Christentum zu einem „vorübergehenden Durchgangsmoment“ der Charakterentwicklung[4]).

---

[1]) „Vermischte Schriften“ Bd. 3.
[2]) p. 9.
[3]) pp. 179 pass.
[4]) pp. 153, 155, 148, 9.

Diese Behauptungen Eichendorffs werden nicht der gesamten Entwicklungsgeschichte des Romans gerecht. Der Gehalt des „neueren" Romans ist keineswegs ohne weiteres eine „ideale Seelenschilderung" und diese darf auch nicht ursprünglich als nur christlich motiviert betrachtet werden. Dagegen sind Eichendorffs Behauptungen im Ganzen wohl annehmbar, wenn sie auf den Romantypus des „Wilhelm Meister" bezogen werden. Bei diesem Typus, den wir heute „Bildungsroman" nennen, treffen Eichendorffs Ausführungen genau zu und seine Formulierungen zu dem ideellen Gehalte dieses Romantypus sind oft sehr glücklich[5]).

Beschränkt man demgemäß seine Darlegungen auf den „Bildungsroman" so bedeutet nun „ideale Seelenschilderung" die Beschreibung des Bildungsganges, durch den der Held in seinem Charakter, in seiner Seele geformt wird. Der Gedanke der Bildung steht dann im Mittelpunkt der Kontrastierung von Christentum und „Humanitätsreligion" und ermöglicht diese Gegenüberstellung. Sie geschieht bei Eichendorff in der Weise, daß das Christliche zum Wertmaßstab genommen wird. Im Bereiche der „Humanitätsreligion" ist es nicht mehr vorherrschend und durchaus bestimmend, sondern geht im „Menschlichen" auf und wird zu einem bloßen „Durchgangsmoment" der Bildung. Aus dem „Streben nach Gottähnlichkeit in Christo" wird innerhalb der „Humanitätsreligion" eine Ausbildung des ganzen menschlichen Charakters". Dafür ist der Roman Jacobis, Jean Pauls und Goethes das literarische Dokument, als der „einzig zuverlässige poetische Ausdruck der geistigen Zustände" der Zeit[6]).

In der folgenden Arbeit soll die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert in der Behandlungsweise Eichendorffs neu erörtert werden. Die Ergebnisse seiner Untersuchung kehren im Ganzen hier wieder, wenn auch seine der streng christlichen Einstellung gemäßen Wertschätzungen nicht so beibehalten werden. Die Kontrastierung von Christentum und „Humanitätsreligion" (letztere sei fortan mit dem Terminus Eduard Sprangers „Humanitätsphilosophie" genannt) wurde hier breiter angelegt, da von Eichendorff unberücksichtigte und erst jetzt gesehene Zusammenhänge eingehend erörtert werden mußten, zumal da in dem sonst sehr wertvollen Buch Hans Weils: „Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips" (Bonn 1930) die christliche Wurzel der Bildungsidee in wenig befriedigender Weise zur Geltung

---

[5]) Bes. p. 179.

[6]) p. 2.

kommt. Erst durch die Betonung dieser religiösen Komponente der Bildungsidee wird die Entwicklungsgeschichte des Bildungsgedankens klar, während ohne sie die Entstehung des Bildungsromans im 18. Jahrhundert nur ungenügend verstanden werden kann.

Diese Arbeit will keine irgendwie umfassende Darstellung des Bildungsromans überhaupt geben. Nur die Entstehung dieses Romantypus im 18. Jahrhundert soll aus der Wandlung von der religiösen zur humanitätsphilosophischen Bildungsidee aufgezeigt werden. In der Behandlung des Bildungsromans ist bisher wohl der Gehalt der Bildungsidee erörtert, dagegen sind ihre Herkunft aus religiösen Quellen, sowie der Einfluß, den gewisse biologische Theorien auf sie ausgeübt haben, kaum berührt worden. Diese Lücken versucht die vorliegende Arbeit annähernd auszufüllen. Sie erhebt allerdings in keiner Weise Anspruch auf erschöpfende Ausführlichkeit, weder in der Darstellung der Bildungsgedanken noch in der Schilderung ihrer Wandlungen. Nur die Grundlinien seien angedeutet. Der Verfasser hofft, daß berufene Forscher, denen theologische und biologische Gebiete vertrauter sind als ihm, sich veranlaßt sehen werden die auftauchenden Spezialprobleme eingehender zu untersuchen. Denn er glaubt, daß an der Genesis und am Gehalt der humanitätsphilosophischen Bildungsidee die Wurzeln der Krise bürgerlicher Kultur bloßgelegt werden können. Er selbst hat es zu vermeiden gesucht Urteile zu fällen, um nur erst einmal die Tatbestände aufzuweisen. Im Kampf um die Ideale der „Humanität“ aber darf der Blick nicht beengt sein und die verzweigtesten Zusammenhänge verdienen die genaueste Erläuterung.

Das Hauptaugenmerk richtete der Verfasser auf den Vergleich von religiöser und humanitätsphilosophischer Bildungsidee und die Feststellung der Etappen, auf denen in der Abkehr vom religiösen Standpunkt der humanitätsphilosophische Bildungsgedanke erreicht wurde. Umfassendere Schilderungen gerade dieses Wandels sind ihm nicht begegnet und daher mußte er, auch mit dem Blick auf die Entstehung des Bildungsromans, den genauen Gehalt sowohl der religiösen als auch der humanitätsphilosophischen Bildungsidee festzustellen suchen. Besonders wichtig wurde dies für den letzteren Bildungsgedanken, denn er muß von sehr ähnlichen, auch zeitlich ihm benachbarten Formen unterschieden werden. Humanitätsphilosophisch heißt hier jene Epoche zwischen Sturm und Drang und Romantik, in der Goethe, Herder und Wilhelm von Humboldt gemeinsam eine Weltanschauung vertraten, die sehr eigenes Gepräge hat. Sie unterscheidet sich von jener der vorher-

gehenden Epoche in unserem Zusammenhang vor allem dadurch, daß das „Universalitätsstreben“ zu Gunsten eines bescheideneren „Totalitätsdranges“ aufgegeben wurde. Das heißt, nicht die makrokosmischen Kräfte sollten mehr mikrokosmisch ausgebildet werden, sondern nur die dem Einzelmenschen mitgegebenen „eigentümlichen“ Anlagen sollten, dann aber allerdings in ihrer Totalität, geformt werden. Zu dieser humanitätsphilosophischen Bildungsidee gehört ferner die Anschauung vom Weg, auf welchem diese Formung zu geschehen hat. Hier ist der Einfluß jener biologischen Theorien bemerkbar. Das Wachstum der Lebewesen wird im 18. Jahrhundert als das Resultat entweder einer Präformation oder einer Epigenesis angesehen. Es ist entweder eine bloße Vergrößerung vollständig vorhandener Teile, oder ist Entwicklung durch Neubildung. Diese konträren Theorien verbindet nun die Humanitätsphilosophie und wendet sie auf die Bildung des Menschen an, indem sie sagt: Bildung ist sowohl An- wie Ausbildung, das heißt, sowohl äußere wie innere Kräfte wirken produktiv am Bildungsvorgang mit.

Ein ganz anderes Begriffspaar mußte für die religiöse Bildungsidee herausgestellt werden. Nicht An- und Ausbildung sind hier die Komponenten des Bildungsgeschehens, sondern Um- und Überbildung, das heißt Umgestaltung der mit der Erbsünde belasteten und von ihr entstellten menschlichen Anlagen und rein gnadenhaft vermittelte Übergestaltung derselben in die vorbildhafte göttliche Wesensform Christi.

Diese Unterschiede werden erklärt aus der Differenz der transzendent gerichteten Gottesvorstellung des Christentums und der panentheistischen Anschauungsweise der Humanitätsphilosophie. Die Arbeit wurde demgemäß so angelegt, daß die Entstehung des humanitätsphilosophischen Bildungsgedankens aus der Abänderung wesentlich christlicher Bildungsprinzipien (Um- und Überbildung, Nachahmung Christi, Gnadenvermittlung, Jenseitsstreben usw.) und der Substitution neuartiger Prinzipien (An- und Ausbildung, Totalitätsdrang, Individualismus, Dieseitserfüllung usw.) offenbar wird. Dann erscheint auch der deutsche Bildungsroman als das literarische Produkt dieser, den religiösen Standpunkt wesentlich negierenden Neuerung.

Dieser Anlage zufolge wird im ersten Kapitel die Geschichte von Wort und Begriff „Bildung“ gegeben, wodurch in kurzem Aufriß die Wandlung (welch Thema der Arbeit ist) deutlich gemacht und der für die Definition des Begriffes „Bildungsroman“ erforderlichen genauen

Erklärung des Wortgebrauchs im 18. Jahrhundert (bei Herder, Goethe, Tetens, Pestalozzi und anderen) Raum geschaffen wird.

Im zweiten Kapitel folgt sodann die aus theologischen Schriften belegte Analyse der religiösen Bildungsidee und im dritten Kapitel die Darstellung des humanitätsphilosophischen Bildungsgedankens nach Werken Herders und Wilhelm von Humboldts. In dem anschließenden vierten Hauptstück werden diese beiden Bildungsideen einander gegenübergestellt und die Unterschiede ihrer Gehalte besonders betont. Das fünfte Kapitel soll das Ergebnis dieser Gegenüberstellung verdeutlichen, indem versucht wird darzulegen, in welchen Etappen und gegen welchen geistesgeschichtlichen Hintergrund die beiden Bildungsgedanken je sich konstituierten. Die Entstehung sowohl der religiösen als auch der humanitätsphilosophischen Bildungsidee kommt dabei zum Vorschein und vor allem die Wandlung von jener zu dieser soll beschrieben sein. Der geschichtliche Teil kommt also der klareren Darstellung wegen hinter den mehr analytischen Teil zu stehen.

Im letzten Kapitel wird endlich aus dieser Wandlung das Fazit für die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert gezogen. Von religiösen Bekenntnisschriften wird über Werke des Jung Stilling und K. Ph. Moritz der Weg zu Wieland und Goethe gewiesen, wobei besonders gezeigt werden soll, daß erst für Goethes „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ der Anspruch, ein Bildungsroman humanitätsphilosophischer Prägung zu sein, zu Recht besteht. Vieles ist allerdings unberücksichtigt geblieben, vor allem die Romane Jean Pauls und Klingers. Der Verfasser beabsichtigt darüber gesondert zu handeln und ferner die Geschichte des Bildungsgedankens und -romans im 19. und 20. Jahrhundert zu untersuchen. Die gegenwärtige Arbeit soll dazu ein Prolegomenon sein und zum Verständnis des Bildungsromans im 18. Jahrhundert beitragen.

Kapitel I.

Wort- und Begriffsgeschichte.

Konrad Burdach hat überzeugend nachgewiesen[1]), daß der Begriff der Reformation aus der religiösen Sphäre der Erneuerung und Wiedererweckung stammt. Er hat gezeigt, wie schon im Mittelalter das Wort „reformatio" die Bedeutung von „umwandeln", „in richtige Form bringen"[2]) besessen hat, wie aber dann in der christlichen Vorstellung des Paulus und Johannes der Begriff den Sinn einer „Wiedererweckung durch den Heiligen Geist" erhält und demnach „reformari = renovari", „in die dem religiösen christlichen Ideal gemäße Form sich umbilden" bedeutet[3]).

Dieser Sinn bleibt dem Begriff das ganze Mittelalter hindurch bei. Für Augustin ist die Rechtfertigung durch die Gnade Gottes eine Renovatio, für Franz von Assisi ist „den bisherigen Wandel nach (dem) reinsten Abbild der Vollkommenheit des göttlichen Urbilds umgestalten" eine Reformatio[4]). Mit neuem Leben erfüllt sich der Begriff dann im ausgehenden Mittelalter. Bonaventura und Dante und die deutschen Mystiker wenden ihn häufig an.

---

[1]) „Sinn und Ursprung der Worte Renaissance und Reformation", Sitzber. d. Kgl. Preuß. Akad. d. Wiss. 1910.

[2]) p. 627.

[3]) Die Ausführungen Burdachs ergänzend, muß nur noch hinzugefügt werden, daß beim religiösen Gebrauch des Wortes „reformari" eine andere Bedeutung, die der Transformatio, und zwar als „elevatio in formam alteram meliorem et altiorem" stets mitschwingt. Die Umgestaltung bedeutet immer eine „Verklärung in ein neues höheres Sein und Leben". „Das ‚wieder', ‚re' hat zwar in concreto in der Sprache der Schrift und der Kirche hier meist die Nebenbedeutung einer Wiederholung, Zurückführung oder Wiederherstellung eines früheren durch die Sünde zerstörten und verloren gegangenen höheren Seins. Aber die direkte und nächste Bedeutung, die besonders im griechischen ‚ana' (‚hinauf') liegt ... ist die der Verleihung eines zweiten höheren göttlichen Seins zu dem ersten, niederen und rein geschöpflichen, resp. einer Zurückführung der Creatur zur volleren Ähnlichkeit mit Gott, von dem sie ausgegangen." (Scheeben, Handbuch der kathol. Dogmatik, Bd. 2 p. 389, 390.)

[4]) Burdach a. a. O. p. 613, 615.

Burdach hat besonders klar gezeigt, daß in der christlichen Vorstellung diese Wiedererweckung und Erneuerung ein Werk des Heiligen Geistes, eine Wirkung der göttlichen Gnade ist, daß also bei aller Willensanstrengung des Menschen ein Überpersönliches, Göttliches das letztlich Bestimmende bleibt. Seine Ausführungen erweisen dann auch, daß der Aufruf zur Erneuerung vielfach (besonders im Johannesevangelium und bei Franz von Assisi) an das Individuum und nicht an die kirchliche Gemeinschaft ergeht und schließlich weist Burdach auf eine Neuorientierung bei Dante hin, indem nun die Wiedererweckung „nicht ausschließlich in dem Verhältnis zu Gott" gesucht wird, sondern in „weltliches Gebiet" übergreift. „Sein Purgatorium ist ein Spiegelbild menschlich diesseitigen Aufsteigens einer in irdischem Streben sich vollziehenden Läuterung ... Das altchristliche, von joachimitischer Prophetie grenzenlos gesteigerte Theologumenon der Wiedergeburt wird hier ein poetisch-sinnliches Gleichnis eines sittlichen Strebens, das, in der menschlichen Seele wurzelnd, ins Göttliche hineindringt"[5]).

Burdach hat also gezeigt, daß der Begriff der Reformation aus der religiösen Vorstellungswelt von der Erneuerung und Wiedererweckung stammend, ursprünglich an die Ideen vom Heiligen Geist und von der Gnade gebunden ist, daß schon früh die Richtung auf das Individuum vorhanden ist und daß später der Prozeß mehr eine Bewegung vom Menschen aus als eine Umgestaltung von oben herab ist.

Neben dem Wort „reformari" wird im Zusammenhang der Erneuerung das Wort „conformari" häufig gebraucht. Der Unterschied liegt darin, daß das erstere Bezug hat auf die Wesensänderung des Menschen, letzteres dagegen hindeutet auf die Richtung, in der diese Wesensänderung zu geschehen hat. Allerdings ist im Begriff der religiösen Reformation schon die Vorstellung der Wesensangleichung an Christus mitgegeben[6]). Das Streben nach vollendeter Ebenbildlichkeit mit Gott und Gottes Sohn — diese am bestimmten göttlichen Vorbild orientierte Reformatio wird jedoch erst im Begriff der Conformatio genauer gefaßt.

In der klassischen Sprache kommt das Wort „conformare" ganz allgemein als gleichbedeutend mit „formare" vor, dann aber auch im

---

[5]) p. 625, 636.

[6]) p. 613, 615.

Sinne von „similem reddere, aptare", z. B. bei Cicero[7]): „Ipse me conformo ad eius voluntatem, a quo honeste dissentire non possum."

In ähnlicher Weise wie bei dem Worte „reformari" wird nun in der christlich-religiösen Sphäre der Begriff des Angleichens (der „conformatio") so gefaßt, daß ein Angleichen an die Wesensart Christi daraus wird. So heißt es z. B. bei Ambrosius Isaac 6, 52: „Conformans se ad eius voluntatem, ut esset et ipsa conformis imaginis Christi" oder Ps. Rufin. in psalm. p. 646A: Hortatur nos imagini novi hominis Christi conformari" oder bei Augustin Mor. Eccl. I, 13, 23: „Fit ... per caritatem, ut conformemur deo et ex eo conformati atque configurati et circumcisi ab hoc mundo non confundamur cum iis quae nobis debent esse subjecta." Immer ist es die Forderung der Erneuerung, aber eine Erneuerung am Bilde Christi und zur Ebenbildlichkeit mit Gott.

Das Wort „b i l d e n" ist nun der deutsche Ausdruck für den Begriff des „formare". So wird z. B. im ersten Register zu Jacob Boehmes gesammelten Werken (1715) als das deutsche Äquivalent zu „Formirung und Formung" „Bildung" angegeben, und noch z. B. Herder (so in der lateinischen Schulrede „Ineuntem hominis aetatem maximis commodis ac periculis obnoxiam" (1764) gebraucht das Wort „formare". Wie zu erwarten ist, wird es zuerst in diesem Sinne häufiger in der deutschen Mystik gebraucht, da ja hier die Vorstellung der Erneuerung besonders wirksam ist. Eine ähnliche Entwicklung wie bei den Wörtern „conformare" und „reformare" ist innerhalb der deutschen Sprache beim Worte „bilden" zu bemerken. Ursprünglich bedeutet es (ahd. „pilidôn" mhd. „bilden") „gestalten", „formen" und geht auf alles Kunstmäßige"[8]) d. h. es wird für die Tätigkeit des Töpfers, Goldschmiedes, Bäckers etc. gebraucht.

Die Mystiker verwenden das Wort noch häufig im allgemeinen Sinne. Diese Grundbedeutung, Gestaltung einer Materie, ist dem Wortgebrauch nie verloren gegangen und bleibt sich die Jahrhunderte hindurch ziemlich gleich; nur indem der Begriff der Gestaltung auch auf den Menschen angewandt wird, wandelt sich die Wortbedeutung. Die wechselnden Weisen der Menschenbetrachtung bedingen jeweils den besonderen Ton mit dem das Wort „Bildung" verwendet wird.

In einem religiösen Sinne gebrauchen es vor allem die Mystiker und die Pietisten. Sie geben ihm die Bedeutung einer von Gott veranstalteten Umgestaltung der menschlichen Seele, einer Umformung durch

---

[7]) Die folgenden lateinischen Beispiele sind dem Thesaurus Linguae Latinae entnommen.

[8]) Grimms „Deutsches Wörterbuch".

die überirdische Macht Gottes. Gott ist durchaus der Gestalter der menschlichen Seele: die Bereitschaft des Menschen ist nur der Anlaß zu seiner bildenden Tätigkeit. Er drückt die Gnade in die Seele, gibt durch sie dem erneuerten Menschen die neue, höhere Gestalt: „Gnade ... wirt gedrücket in die sêle ... und bildet die sêle nach gote“ (Mystiker ed. Pfeiffer 2/276/13). „Dieser Geist der Liebe, wann er wohl gewartet wird, flößt der Seele den Sinn Jesu Christi ein und bildet sie nach dessen Gestalt.“ (Tersteegen: „Geistliche und Erbauliche Briefe“ 1773, Teil 2 p. 269.) Dieser Wortgebrauch steht im Einklang mit dem passiven Zug des deutschen Pietismus, besonders der quietistischen Art Tersteegens.

Mit ganz neuem Gehalt erfüllt sich der Begriff im 18. Jahrhundert, nachdem der im Laufe dieser Arbeit noch zu schildernde Prozeß die Verweltlichung die religiöse Grundbedeutung zurückgedrängt hat. Die menschliche Bildung erscheint nun nicht mehr als eine durch die Gnadenwirkung Gottes von oben bewirkte Umgestaltung der Seele in die Ebenbildlichkeit mit Gott, sondern als eine Gestaltwerdung der menschlichen Kräfte von innen heraus. Auch der äußere Einfluß war nun ein weltlicher und besaß im Allgemeinen keinen primär bestimmenden, sondern weitgehend bloß anregenden Wert. Die deutschen Stürmer und Dränger und die Klassiker verwenden das Wort in diesem Sinne der Entfaltung der dem Menschen mitgegebenen Anlagen, mithin ganz anders als die Pietisten ihrer Zeit. Es hat einen durchaus neuen Ton gewonnen, dergestalt, daß um die Mitte des Jahrhunderts Mendelssohn sagen kann: „Die Worte Aufklärung, Cultur, Bildung sind in unsrer Sprache noch neue Ankömmlinge. Sie gehören vor der Hand bloß zur Büchersprache. Der gemeine Haufe verstehet sie kaum.“ Er nennt sie „gleichbedeutend“ und wendet sie auf „Modificationen des geselligen Lebens; Wirkungen des Fleißes und der Bemühungen der Menschen ihren geselligen Zustand zu verbessern“ an. Denn „je mehr der gesellige Zustand eines Volkes durch Kunst und Fleiß mit der Bestimmung des Menschen in Harmonie gebracht worden, desto mehr Bildung hat dieses Volk“. (Ges. Schriften III, P. 399 f.)

Im religiösen Bereich bezieht sich die Bildung der Gemeinschaft auf die Gestaltung einer Glaubensgenossenschaft — ihr Werk war die Heiligung. Hier aber ist damit die Verbesserung einer Gesellschaft im Sinne der Aufklärung gemeint. Sowohl bezüglich des einzelnen Menschen als auch der Gemeinschaft wird also im 18. Jahrhundert der Begriff der Bildung (außer natürlich bei den Pietisten) in einem durchaus „weltlichen“ Sinne gebraucht.

Ein weiterer Bedeutungswandel findet auf einer anderen Stufe im 18. Jahrhundert statt. Das Wort Bildung wird erst zur Bezeichnung eines statischen Zustandes, sodann aber eines dynamischen Prozesses verwendet. Eine geläufige Bedeutung des Wortes zu dieser Zeit ist „Gestalt", besonders des Körpers, dann aber auch der Seele und des Gemütes. „Gesichtsbildung" wird sehr häufig von Lavater gebraucht, auch von Wieland z. B. im Agathodämon p. 64: „Gestalt und Gesichtsbildung" und p. 313: „Seine Gestalt ist edel, seine Gesichtsbildung offen und heiter". Adelung gibt in seinem Wörterbuch an, „Bildung" werde „so wohl von der Handlung des Bildens, als auch, und zwar am häufigsten, von der Gestalt eines Menschen, besonders von der Gestalt des Gesichtes" verwendet. Dasselbe statische Moment, nun aber mit der Bedeutung von „Verfassung" zeigt sich bei den Verbindungen mit „Seele" und „Gemüt". Vgl. „Agathodämon" an vielen Stellen und z. B. „Agathon" 1773, p. 257: „Gemüthsbildung". (Schon Notker hat das Wort „muotes pildunga"!) Allmählich kommt dann, wohl unter dem Einfluß der pietistischen Schriften dieser Zeit, Bildung in der Bedeutung „Inhalt eines inneren Gestaltungsprozesses" auf. Es ist der Genesisgedanke, der die Bedeutung des Wortes bestimmt. Besonders naheliegend war daher die Anwendung auf naturwissenschaftliche Gebiete, wo die Entstehung gewisser Formen aus anderen geschildert wurde. Sowohl auf geologische als auch auf biologische Probleme fand diese Anwendung statt. So wurde z. B. organisches Wachstum mittels eines „Bildungstriebes" häufig geschildert. Das geht so weit, daß oft „Bildung" in einen assoziativen Zusammenhang mit „Organisation" gebracht wird. Kant unterschied das Organische vom Mechanischen und wandte das Wort „Bildung" auf jenes an: „Ein organisiertes Wesen ist . . . nicht bloß Maschine; denn die hat lediglich bewegende Kraft; sondern es besitzt in sich bildende Kraft und zwar eine solche, die es den Materien mitteilt, welche sie nicht haben (sie organisiert) (Werke V, 386).

Diese Unterscheidung hatten z. B. Descartes und Leibniz noch nicht unternommen, obwohl schon Stahl von seinem Vitalismus aus dazu gekommen war. Vor allem die nachkantische Zeit verwertete die Begriffsdifferenzierung und bezeichnete den organischen und seelisch-geistigen Wachstumsprozeß mit dem Worte „Bildung". Der ältere Standpunkt, wonach mit diesem Worte die feste Gestalt bezeichnet wurde, ist allerdings nicht aufgegeben worden. Es bleibt nicht bei der Bedeutung „Inhalt eines Prozesses", sondern der Begriff „Bildung" geht endlich auf die Gestalt, welche Resultat eines Entwicklungsprozesses ist. Goethe gibt eine Bedeutungsanalyse des Wortes „Bildung" in diesem Sinne.

(Werke Weim. Ausg. II/6 p. 9 „Zur Morphologie"): „Der Deutsche hat für den Complex des Daseins eines wirklichen Wesens das Wort Gestalt. Er abstrahirt bei diesem Ausdruck von dem Beweglichen, er nimmt an, daß ein Zusammengehöriges festgestellt, abgeschlossen und in seinem Charakter fixiert sei. Betrachten wir aber alle Gestalten, besonders die organischen, so finden wir, daß nirgend ein Bestehendes, nirgend ein Ruhendes, ein Abgeschlossenes vorkommt, sondern daß vielmehr alles in einer steten Bewegung schwanke. Daher unsere Sprache das Wort Bildung sowohl von dem Hervorgebrachten, als von dem Hervorgebrachtwerdenden gehörig genug zu brauchen pflegt."

Die Bildung in diesem goetheschen Sinne bedeutet nun nicht dasselbe wie Entwicklung. Ein wesentlicher Unterschied besteht vor allem im 18. Jahrhundert zwischen diesen Begriffen. Bei der Entwicklung wird eine in allen hauptsächlichen Bestandteilen fertige Gestalt im Prozesse der inneren Entfaltung beobachtet. Der Entwicklungsablauf geht so eigentlich auf das Zustandekommen einer Serie von Zustandsänderungen und bezieht sich nicht prinzipiell auf die Produktion einer neuartigen Gestalt. Das ist aber der Gehalt der Bildung. Hier werden vor allem die Materialien zur bestimmten Gestalt vorausgesetzt. Die erste Formierung bzw. die Neugestaltung des anlagenhaft vorhandenen oder auch schon konstituierten Wesens heißt Bildung. Hier beobachtet man einen wesentlich teleologischen Vorgang, d. h. ein Ziel ist vorhanden, der Weg zu dem hin, wird in der Erforschung der Bildung verfolgt. Bei der Entwicklung dagegen ist mehr ein kontinuierlicher Ablauf eines schon konstituierten Geschehens Mittelpunkt des Interesses. Dieser Ablauf führt nicht prinzipiell auf ein vorbedachtes Ziel. Auch sind die äußeren Einflüsse, die zur Gestaltung oder Umformung beitragen, im Bildungsprozeß ein sehr wichtiger Faktor. Sie haben Bedeutung insofern sie wirklich ändernd und aufbauend tätig sind. Der Entwicklungsprozeß wird dagegen mehr als immanenntes Geschehen angesehen. Die äußeren Umstände werden hier nicht von ihrem produktiven Einfluß aus betrachtet. Nicht daß sie im Bildungsablauf alleinig den Aufbau determinierten; denn die Kräfte der sich formenden Gestalt wirken stets mit. Von innen und von außen geschieht so die Bildung, indem die Wechselbeziehung zwischen inneren und äußeren Mächten produktive Ergebnisse zeitigt. Bei der Entwicklung gelten die externen Einflüsse nicht so als schöpferische Mächte. Das Augenmerk ist mehr auf den inneren Vorgang als auf die Beeinflussung von außen gerichtet.

Die Bildung muß nun auch von der Erziehung unterschieden werden. Sowohl in der Bildung als auch in der Erziehung wird der äußere

Einfluß auf den Menschen als ein real umgestaltender Faktor angesehen. Nach zwei Seiten bestehen nun aber Unterschiede. Die Erziehung bewirkt die Umgestaltung vielfach nach vorgefaßten, die Anlagen des zu formenden Menschen nicht genügend berücksichtigenden Prinzipien. Der Gestaltungsprozeß im Sinne der Bildung wird demgegenüber mehr durch die Anlagen des zu bildenden Menschen determiniert. Die erzieherischen Ideale eines Locke und eines Rousseau sind daher Bildungsideale zu nennen. Weiterhin geschieht die Erziehung als eine Führung durch Menschen, Schulen, Sekten. Ein Mensch wird so (vorzüglich durch andere Menschen) instruiert. In der Bildung wird dagegen der Begriff des äußeren Einflusses weiter ausgedehnt und auch anders bewertet. Alle Mächte der Natur und der Gesellschaft werden hier als gestaltende Kräfte und allgemein fördernde Anregungen angesehen. Vor allem Tetens war es, der im 18. Jahrhundert die „natürliche Entwicklung" der „künstlichen oder der Schulentwicklung" entgegensetzte. Er unterschied sie dermaßen, daß „unter jener alles begriffen wird, was durch die von selbst wirkende Nachbildungskraft, in der Gesellschaft und im Umgang mit Menschen, bewirkt wird, die letztere dagegen nur die Wirkungen des Unterrichts und der geflissentlichen Übung in sich fasset". („Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung" 1777 Bd. II p. 601.) Weiter sagt er über diese Unterscheidung aus: „Überhaupt aber ist die Erziehung ein Werk der Kunst, nach Plan und Absicht eingerichtet. Insoweit wird sie der Ausbildung der Natur, oder der Erziehung der Natur entgegengesetzt, die zwar nach der Absicht des Schöpfers bey der Welt auf den Menschen wirket, seine Natur entwickelt und ihn ausbildet, aber von der Absicht und dem Fleiße der Menschen nicht abhängt... Die Wirkung, welche die äußern Ursachen in Verbindung mit der innern Naturkraft hervorbringen, bestehet in der Entwicklung des Menschen, oder in seiner Ausbildung." (Ebda. p. 585) „Jedes Menschenkind, das innerlich und äußerlich vollständig organisirt ist, empfängt auch alle Arten von Eindrücken und Empfindungen... Diese Empfindungen reizen seine innere Kraft zur Thätigkeit, und hinterlassen Spuren von den Aktionen, welche sich eindrücken und so über die ganze Kraft ausbreiten, daß sie neue Dipositionen und Vermögen machen. Dagegen die entwickelten Kenntnisse, welche der Unterricht gewähret, mehr nur in der Anhäufung von besondern Vorstellungen bestehen, die die Aufmerksamkeit und das Bestreben der Seele auf sich ziehen, wie die Kanäle den Strom." (Ebda. p. 603.) Der besondere Wert der Gestaltung, der in der Bildung, im Gegensatz

zur Erziehung, erblickt wird, liegt also in der allgemeinen Formierung und allseitigeren Kraftentfaltung.

In prägnanter Weise hat Pestalozzi den Unterschied zwischen Bildung und Erziehung formuliert: („Rede an mein Haus", Werke ed. Seyffarth, Bd. 13 p. 177) „Durch das Wachsthum seiner Anlagen und Kräfte ist der Mensch ein Resultat ewiger göttlicher Gesetze, die in ihm selbst liegen. — Durch seine Bildung ist er ein Resultat des Einflusses, den zufällige Umstände und Verhältnisse auf die Freiheit und Reinheit des Wachsthums seiner Kräfte haben. — Durch seine Erziehung ist er ein Resultat des Einflusses, den der sittliche Wille des Menschen auf die Freiheit und Reinheit seiner Kräfte hat."

In diesem Sinne der Gestaltung anlagenhaft mitgebrachter menschlicher Kräfte an den „zufälligen" d. h. nicht vom Menschen selbst noch in einer bestimmten Reihenfolge von Gott angeordneten, Umständen der Welt, wird der Begriff der Bildung von den Vertretern der Humanitätsphilosophie angewendet.

Die genaueren Gehalte dieses Bildungsgedankens, sowie die besonderen Unterschiede zwischen ihm und der Bildungsidee religiöser Prägung sollen in den folgenden Kapiteln erörtert werden.

Kapitel II.

Die religiöse Bildungsidee.

Die religiöse Bildungsidee hat selten als solche eine zusammenhängende Darstellung erfahren. Die Grundideen jedoch, die bei ihr wirksam sind, stellen zugleich die Fundamentallehren der christlichen Religion dar. Daher kann man sagen, daß wo immer christliche Lehren irgendwie erschöpfend erörtert werden, dort stets, wenn auch indirekt, die religiöse Idee der Bildung zur Darstellung gelangt. Das gilt vor allem für die Schriften aus der Zeit der Patristik und der Scholastik. Formulierungen der christlichen Bildungsidee tauchen oft und bei verschiedensten Anlässen auf, in den Schriften Augustins z. B. besonders häufig bei Erörterungen des Trinitätsdogmas. Das folgende Zitat entstammt der Abhandlung des Cyrill von Alexandrien über die Trinität und sei hier als eine prägnante Formulierung der religiösen Bildungsidee gegeben. (Dial. de Trin. 7/638 ff.):

„Creatum est in principio animal, Deo ipsum fabricante, et suae veluti manus formatione ipsum honorante, secundum scripturas. Quod quidem in lucem editum, ad Dei similitudinem formatum est, inspirato ei vitae spiraculo. Sed cum sanctificationem conversione ad vitium amisisset, ad pristinam et antiquissimam rursus pulchritudinem revocatum est, Christo, quod inveteratum erat, in formam divinam et spiritualem restaurante, nec alio modo, quam illo pristino. Insufflavit enim sanctis Apostolis, dicens: Accipite spiritum sanctum. Annon si quis in Christo, nova quoque est creatura? ... Vita enim vera est deitatis natura, siquidem verum est quod in ipsa vivimus, et movemur, et sumus; Spiritus Sanctus autem (nuncupatur voce Salvatoris) ipsum Spiritum in credentium animas inducentis et immittentis, et per ipsum et in ipso reformantis in formam pristinam, hoc est in seipsum sive in suam similitudinem, per sanctificationem atque ita nos in imaginis archetypum, hoc est characterem Patris, revocantis. Character enim verus et perfecte similitudinem exprimens ipse est Filius; similitudo vero pura et naturalis Filii Spiritus est, ad quem etiam nos configurati per sanctificationem, ad ipsam Dei formam configuramur. Quos ut credamus, Apostoli dictum persuadebit. ‚Filioli' enim, inquit (Gal. 4, 19) ‚quos iterum parturio, donec formetur Christus in vobis'. Formatur autem per Spiritum, qui nos reformat ad Deum per seipsum. Cum igitur ad Christum formemur, et ipse in nobis signetur et velut informetur per similem (sibi)

naturaliter Spiritum: Deus ergo est Spiritus, qui ad Deum efformat, non tanquam per ministerialem gratiam, sed tanquam divinae naturae participationem seipsum dignis largiens. Quod autem similitudo vera Filii sit Spiritus, audias B. Paulum scribentem (Rom. 8, 29): ‚Nam quos praescivit, et praedestinavit conformes fieri imaginis Filii sui: hos et vocavit.' Reformamur enim in effegiem, quae est ad Spiritum Sanctum sive ad Deum, per fidem et sanctificationem et relationem ad ipsum, eam utique, quae est per participationem et assumptionem, licet divinae naturae nuncupati simus participes."

Die Hauptartikel der religiösen Bildungsidee sind hier aufgezählt: Die Schöpfertat Gottes, die ursprüngliche Gottebenbildlichkeit des Menschen, die Depravation durch die Sünde, die Wiederherstellung des göttlichen Ebenbildes durch Christus, die durch den Heiligen Geist erfolgende Neubildung des Menschen zu dieser Ebenbildlichkeit. Im Folgenden sollen nun die Momente der religiösen Bildungsidee kurz erläutert werden[1]).

Unbedingte Voraussetzung der religiösen Bildungsidee ist vor allem das Dogma von Gott als dem Schöpfer der Welt. Die Kreatur ist von ihm durch einen Willensakt aus dem Nichts geschaffen worden. Er ist die einzige Ursache ihrer Existenz, wie ihrer Erhaltung im Sein. Er ist das Esse per essentiam, sie ein Esse participatum. Er ist der Urheber ihres Lebens, sie ist dauernd von ihm abhängig. Er ist daher, als ihr Schöpfer, ihr „innerstes substanzielles Sein", ist ihr dauernd inexistent. Dabei bleibt Gott aber der Kreatur schlechthin transzendent und ewig unabhängig von ihr. Er vermischt sich nicht mit ihr, obwohl er ihr inexistent ist; seine Substanz geht nie in die ihrige über. Er durchdringt sie dennoch innigst und ist in ihr stets gegenwärtig. Trotz seiner unbedingten Un- und Überräumlichkeit ist Gott allörtlich da, aber durchaus nicht in einem pantheistischen Sinne, sondern als der Schöpfer, der die Unabhängigkeit bewahrt.

Gott geht also als Schöpfer in die Kreatur ein und bleibt auch als die dauernde Ursache ihrer Erhaltung (die als eine „fortgesetzte Erschaffung" aufzufassen ist) kontinuierlich in ihr. Es besteht eine innigste Verbindung zwischen Gott und Kreatur, so zustandegekommen, daß Gott sein Leben der Kreatur eingeprägt hat. Die Lebenserhaltung besteht in einem fortgehenden Einfluß Gottes auf die Kreatur.

---

[1]) Es sei vor allem hingewiesen auf Scheeben: „Handbuch der katholischen Dogmatik" und auf M. Grabmann: „Die Idee des Lebens in der Theologie des hl. Thomas", Paderborn 1922, denen mit wörtlicher Entlehnung Vieles entnommen ist.

Das gilt für alles geschöpfliche Sein und darum auch für den Menschen. Es trifft sogar bei ihm in eminenter Weise zu. Der Mensch nimmt gerade darin unter den sichtbaren Geschöpfen eine bevorzugte Stellung ein. Denn von ihm hat Gott das letzte Schöpferwort gesprochen: „Faciamus hominem ad imaginem et similitudinem nostram". Der Mensch ist also von Gott in seinem Ebenbilde und zu seinem Gleichnis geschaffen worden. Diese Gottebenbildlichkeit im ursprünglichen Menschen besteht in seiner Schöpfung zum geistigen Wesen. Sofern der Mensch Geist ist, ist er gottähnlicher als das Tier und die Pflanze[2]). Ausgedrückt ist diese besondere Gottebenbildlichkeit des Menschen in seiner Fähigkeit und Berufung, die Welt zu beherrschen, in der Würde seiner Vernunft, in der Fähigkeit, Gott zu erkennen und zu lieben[3]).

Als solches vollkommenes Ebenbild Gottes ist der Mensch im Urstande geschaffen worden. Darin stimmen katholisches und protestantisches Dogma überein. Sie unterscheiden sich aber in der Auffassung des Tatbestandes nach dem Sündenfall. Für den Protestantismus ist die Gottebenbildlichkeit im Menschen mit der Ursünde vollständig verloren gegangen. Nach katholischer Lehre aber besteht sie, wenn auch in verdunkelter und entstellter Form, im Stande der Sünde weiter[4]). Die fortgesetzte Lebendigkeit des Ebenbildes Gottes im Menschen besteht danach in der sittlichen Freiheit, d. h. in der Fähigkeit, unter der Wirkung der göttlichen Gnade das Gute zu wollen. Die Theologen sind sich nicht einig in der Antwort auf die Frage, ob die Gnade auch für Adam im

---

[2]) Vgl. Augustin Opera Omnia (Paris 1836) IV p. 629: „Vos autem, fratres, considerate vos homines factos ad imaginem et similitudinem Dei. Imago Dei intus est, non est in corpore: non est in auribus istis quas videtis, et oculis, et naribus, et palato, et manibus, et pedibus; sed est facta tamen: ubi est intellectus, ubi est mens, ubi ratio investigandae veritatis, ubi est fides, ubi est spes vestra, ubi charitas vestra, ibi habet Deus imaginem suam". Näherhin besteht die Imago Gottes in der Menschenseele aus den drei Grundkräften memoria, intelligentia, voluntas. cf. De vera relig. C. 7 n 13.

[3]) Zu den Vollkommenheiten des Urzustandes gehören nach kirchlicher Lehre die natürliche Gerechtigkeit und Heiligkeit, d. h. (nach Augustin) „die Richtung des Willens auf das Gute und auf Gott ohne alle unordentliche Anhängigkeit an das Böse", Freiheit von der Konkupiszenz und die Unsterblichkeit des Leibes. Bei Thomas von Aquin kommen noch hinzu eine harmonische Ausgleichung der Seelenkräfte und eine Unterordnung der Seele unter Gott (vgl. Summa Theol. I qu 96 a 3).

[4]) Vgl. Augustinus (Opera, Paris 1836) I p. 99 (Retractionum Liber II) „In sexto libro quod dixi, ‚Adam imaginem Dei, secundum quam factus est, perdidisse peccato', non sic accipiendum est, tanquam in eo nulla remanserit, sed quod tam deformis, ut reformatione opus haberet."

Urstande notwendige Vorbedingung alles sittlichen Wollens gewesen ist. Darin stimmen aber alle, wie gesagt auch die reformatorischen mit den katholischen Lehrern überein, daß sie dem Menschen im Urstande eine vollkommene Ebenbildlichkeit mit Gott zusprechen.

Dieser Integrität und Vollkommenheit des Gleichnisses mit Gott im Urstande ist der Mensch nun durch die Ursünde verlustig geworden. Er hat sie durch das „freiwillig herbeigeführte, schuldhafte Übel" verloren. Dadurch ist die ganze menschliche Natur verschlechtert, das göttliche Ebenbild in ihm (nach katholischer Lehre) verdunkelt, (nach reformatorischer Anschauung) völlig vernichtet worden. Der Mensch ist so gesunken, sein Wesen ist korruptibel geworden, auch sein geistiges Leben ist nun mit der Infirmitas behaftet. Als Erbsünde lebt die Urschuld in allen Geschlechtern fort und bewirkt in allen Gliedern die die ursprüngliche glanzvolle Formatio negierende glanzlose Deformitas. Im Hinblick auf die erste göttliche Bildung hat daher die Ursünde eine Entbildung herbeigeführt. Die Erbsünde aber bewirkt eine Befestigung der menschlichen Natur in diesem Zustande des Entbildet-seins[5]). Der Grund dafür, daß alle Menschen seit Adam diese Schuld mit ihm teilen, ist nach Augustin der, daß alle Nachkommen in Adam „seminaliter" vorhanden waren, nach Thomas von Aquin, daß Adam zu seiner Sünde „die ganze Menschennatur mit seinem freien Willen gebraucht habe, und die Natur einen jeden Nachkommen in diese Schuld verwickle"[6]). Hier wie dort herrscht die Anschauung, daß die Erbsünde durch die Zeugung übertragen wird, daher (der Doktrin des Kreatianismus gemäß) nicht die jeweils von Gott geschaffene Seele damit behaftet ist, sondern eigentlich der Leib, daher auch Christus, bei dessen Geburt ja die Zeugung nicht mitwirkte, von ihr frei blieb[7]).

Durch Christus also konnte der Verlust vollkommener Gottebenbildlichkeit im Menschen rückgängig gemacht werden und nur von ihm als menschgewordenen, aber nicht menschlich gezeugten, Sohn Gottes, als „wesensgleiches Bild Gottes"[8]), konnte die Gottebenbildlichkeit im

---

[5]) Die Momente dieser Entbildung sind eine durch die Erbsünde bewirkte Geneigtheit zum Irrtum und zum Bösen, die sinnliche Begierlichkeit und die Notwendigkeit des Leidens und des Todes. Darin spricht sich die Wirkung der Ursünde, die Verdunkelung bzw. der Verlust der Gottebenbildlichkeit des Menschen aus. Alle Menschen seit Adam befinden sich in diesem Zustand der Deformitas.

[6]) J. Schwane: „Dogmengeschichte der mittleren Zeit" 1882.

[7]) Für eine Erörterung dieser Doktrin siehe Kap. V.

[8]) Vgl. Basilius Opera Omnia, Basel 1540, p. 649: „Omnia enim quae patris sunt, in filio conspiciuntur et omnia filii, patris sunt, quando quidem

Menschen wiederhergestellt werden[9]). Nicht durch den Menschen konnte dieses Werk geschehen, sondern einzig vermöge eines göttlichen Gnadenbeschlusses durch Gott in Christo. Er, der dogmatisch als wesenseins mit Gott gilt, daher in menschlicher Gestalt das vollkommene Gottesbild verkörpert hat, konnte die verlorengegangene ideale Gottebenbildlichkeit auf Erden wiederherstellen. Aufgabe für den Menschen seit dem Sündenfall ist die Wiedererlangung der mit ihm verwirkten Similitudo Dei. Aber bis zur Menschwerdung Gottes in Christus war jede Möglichkeit dieser Wiedererlangung ausgeschlossen, denn keine menschliche Kraft reichte dazu aus und nur der gnadenreiche Entschluß Gottes konnte dazu verhelfen, ebenso wie es uranfänglich ein Willensakt Gottes war, dem Menschen überhaupt das Sein und näherhin das gottebenbildliche Sein zu verleihen[10]). Mit der erneuten Verwirklichung des Gottesgleichnisses im „zweiten Adam", mit der Wiederkehr des vollkommenen Bildes Gottes in menschlicher Gestalt beim Erlöser, ist die Menschheit schlechthin frei geworden, in jedem einzelnen ihrer Glieder die Wiedererlangung des Gottesgleichnisses für sich zu erwirken, die Deformitas in eine Deiformitas rückzuverwandeln.

Diese Aufgabe ist die eigentliche und spezifische Forderung der religiösen Bildungsidee. Wie Gott mit der Schöpfung einen Akt der Bildung vorgenommen hat (nach patristischem Sprachgebrauch eine „Formatio"), so muß nun der Mensch, nachdem er sich durch einen Akt des Ungehorsams und der Sünde „entbildet" hat, und nachdem ihm mit der Menschwerdung Gottes in Christus die Erneuerung (nach katholischer Lehre auch die Gerechtmachung) zuteil geworden ist, seinerseits einen

---

et totus filius in patre manet et totum habet rursus in seipso patrem. quare filii substantia, velut forma et persona fit cognitionis patris. Et patris substantia, in filii forma cognoscitur, manente ipsis proprietate quam speculamur, ad evidentem substantiarum discretionem."

[9]) Vgl. Augustinus Opera X p. 273: „Sicut generatio carnis peccati per unum Adam ad condemnationem trahit omnes qui eo modo generantur; sic generatio spiritus gratiae per unum Jesum Christum ad justificationem vitae aeternae ducit omnes qui eo modo praedestinati regenerantur."

[10]) Es besteht ein besonderer Weg, auf dem das übernatürliche Leben und damit die Erneuerung der Gottebenbildlichkeit im Menschen durch Christus ermöglicht wird. „Es wird dieses Leben uns nämlich durch Christus, den menschgewordenen Logos, in den Sakramenten der Kirche, des mystischen Leibes Christi, mitgeteilt. Von der Gottheit Christi, also aus dem Schoße der Trinität, ergießt sich dieses Leben in die persönlich mit dem Logos geeinte Menschheit und durch diese, welche das Werkzeug des Logos ist, in die hl. Sakramente und dadurch in die Seelen" (Grabmann, a. a. O. p. 67).

Akt der Bildung an sich vollziehen und Gott wieder ähnlich werden[11]). Denn obwohl er nach katholischer Lehre die Gottebenbildlichkeit nie ganz verloren hat, sondern sie, zwar entstellt, auch in der Sünde weiterbesitzt, und obwohl er durch die Menschwerdung des Gottessohnes gerecht gemacht worden ist, so bleibt doch jene Entstellung und eine gewisse „Mattigkeit" und Schwäche zurück, denen in einem Prozesse der Bildung entgegenzuwirken ist. Radikaler noch besteht die Bildungsaufgabe für den Menschen nach reformatorischer Auffassung, denn hiernach ist ihm die Gottebenbildlichkeit durch die Ursünde gänzlich verloren gegangen und mit der Erlösertat Christi kommt ihm keine Gerechtmachung, sondern nur eine Gerechterklärung zu. Unbedingt ergeht also vom religiösen Standpunkte aus an den Menschen die Forderung, sich zu bilden, d. h. Gott ähnlicher zu werden, da er nicht vollkommen Gott ähnlich ist. Auf diesen Zweck des menschlichen Lebens haben katholische Theologen immer wieder die Schöpferworte „faciamus in similitudinem nostram" bezogen, wogegen die „imago" als die tatsächliche, nie ganz eingebüßte Ebenbildlichkeit mit Gott aufgefaßt wurde.

Die Forderung des Gottähnlichwerdens konnte auch bestimmt werden als ein Aufruf zur Nachfolge und Nachahmung Christi im Sinne einer „Gleichbildung mit und Umbildung in das Bild des natürlichen Sohnes Gottes als Erstgeborenen" nach Ratschluß Gottes, der die Menschen „praescivit et praedestinavit conformes fieri imaginis Filii sui" (Rom. 8, 29). Die Nachfolge Christi muß aber dabei eine wirkliche Umgestaltung des eigenen Seins in das Bild Christi bedeuten und darf nicht als bloßes Kopieren eines Beispiels, Befolgung einer Anleitung hingenommen werden. Denn das Ziel der Verwirklichung und Erzeugung der Gottebenbildlichkeit bleibt ein durchaus transzendentes und übernatürliches, die religiöse Bildung muß unbedingt sowohl Einbildung Christi ins menschliche Sein, wie auch Umbildung des menschlichen Seins in die Gestalt Christi bedeuten.

Der Zweck des menschlichen Lebens ist die Erlangung des übernatürlichen göttlichen Heils, wozu die Wiederherstellung der Gotteben-

---

11) Die Neubildung des Gottesgleichnisses im Menschen ist allein Gottes Werk. (Vgl. Augustinus V, p. 305: „Imaginem in nobis Dei deformare potuimus, reformare non possumus." und VIII, p. 1457: „Non enim reformare se ipsam, (sc. imaginem) potest, sicut potuit deformare.") Sie ist eine Tat der göttlichen Gnade. Dennoch ist diese Reformatio eine Aufgabe des Menschen. Er kann dabei, wie gleich zu zeigen sein wird, mitwirken. Die Aufgabe bleibt bestehen, obwohl Christus für ihn den Erlösertod gestorben ist, damit die Neugewinnung der Gottebenbildlichkeit ihm ermöglicht hat.

bildlichkeit wesentlich gehört. Daher muß für die religiöse Bildungsidee unbedingt der doppelte Gehalt derselben als Formatio und Transformatio, Bildung und (nach mystischem Sprachgebrauch) „Überbildung", oder Umbildung in ein höheres Sein, im Auge behalten werden. Aber auch das erstere ist durchaus nicht als eine bloße Entfaltung vorhandener menschlicher Anlagen aufzufassen, sondern als eine Reformatio, an sich also schon eine Umbildung; der zweite Gehalt ist dann noch resoluter eine Verklärung, ein Umsetzen in die höhere Existenz.

Wir unterscheiden also zwei Stadien des religiösen Bildungsgangs, die kurz Umbildung und Überbildung bezeichnet werden können. Die erste besteht in einer Vorbereitung auf die zweite, d. h. in der vom Menschen vollzogenen Bereitung einer Disposition zur Aufnahme der von Gott bewirkten (zweiten) Bildung. Nach beiden Seiten ist aber die religiöse Bildung ein Werk der göttlichen Gnade. Ganz ausdrücklich ist das der Fall nach reformatorischer Auffassung, die dem Menschen keinerlei wirksame Willenstätigkeit zum Guten erlaubt. Ebenso geschieht auch nach katholischer Lehre die Transformatio lediglich durch die göttliche Gnade ganz ohne Zutun des Menschen. Bei dem ersten Stadium jedoch kann, nach katholischer Anschauung, die menschliche Selbsttätigkeit wohl mitwirken; d. h. beim Zuwegebringen der guten Disposition für den Gott anheimgestellten Akt der Überbildung wirkt der Mensch so mit, daß er das Gute, eben seine richtige Empfänglichkeit für jenen göttlichen Akt, wollen kann. Die tatsächliche Herstellung dieser Disposition ist aber auch so nicht ohne göttliche Gnadenhilfe möglich.

Nach augustinischem Sprachgebrauch ist der religiöse Bildungsgang eine Conversio animae ad Deum, die erst dadurch zustandekommt, daß nach einer gnadenreichen Conversio Dei ad animam die „Formatio" vollzogen wird. Augustin schließt die Selbsttätigkeit der Seele im ersten Stadium des Bildungsprozesses nicht aus, postuliert aber auch für ihre Wirksamkeit den göttlichen Einfluß[12]).

Das erste Stadium ist also wohl eine „volle und stetige Entwicklung der vorhandenen wesentlichen Kräfte" — immer aber unter göttlichem Beistand und im Hinblick auf den übernatürlichen Endzweck. Das erste Stadium unterscheidet sich vom zweiten gerade in dieser Ver-

---

[12]) Dieser Einfluß ist als innerliche Belebung und Befruchtung der geistigen Vermögen der Kreatur aufzufassen. „Der naturgemäße und normale Weg ist der, daß die göttliche Kraft als Ausfluß oder Ausstrahlung ihrer selbst in den geschaffenen Vermögen eine Kraft erzeugt, welche als innere Vollkommenheit derselben ... und mithin als eine forma intrinseca, die Vermögen affiziert und sie mit der eigenen Lebenskraft Gottes innerlich assimiliert." (Schee-

wertung der gegebenen Kräfte durch den Menschen. Ein weiterer Unterschied besteht darin, daß die „Formatio" einen gewissen Zeitraum zu ihrer Betätigung in Anspruch nimmt, die „Transformatio" jedoch einen momentan erfolgenden Bildungsakt Gottes darstellt. Als solches wird sie auch ein Akt des Eingiessens oder Einstrahlens bezeichnet. Sie ist Bildung in dem Sinne, daß Gott die in dem ersten, „menschlichen" Bildungsprozeß erzeugte Disposition als eine Materie hinnimmt, in die er nun seine Gnade eingießt, und sie so neugestaltet und formt. Eine Überbildung ist dieser göttliche Gestaltungsakt aber insofern, als die Materie (d. h. die im ersten Stadium gebildete Disposition) dadurch völlig verklärt und in ein höheres Sein erhoben wird. Disposition aber ist diese Materie gerade als bereitgestellte Empfänglichkeit für jenen göttlichen Bildungsakt[13]).

Die vom Menschen (unter stetem Beistand der aktuellen göttlichen Gnade) bewirkte Bereitung der Disposition, d. h. das erste Stadium im religiösen Bildungsprozeß ist dann erreicht, wenn der Mensch sich von

---

ben, a. a. O. Bd. II, p. 320.) Vgl. Bonaventura (in I dist. 17 p I a I q I): „A parte enim virtutis necesse est ponere caritatem habitum creatum. Nam caritas, qua diligimus Deum, est virtus, non tantum qua Deus cooperatur nobis, sed etiam qua nostra voluntas cooperatur Deo; adjutores enim Dei sumus. Et quia cooperamur Deo, necesse est, nos similiter conformari, necesse est, quod ab illa summa caritate relinquatur in nobis aliquod exemplatum in nostro affectu, per quod moveat illi conformiter. ... A parte enim operationis ponitur necessitas, quia reformatio vel recreatio, unio, et dilectio, non tantum sunt ab aliquo ut ab efficiente, sed etiam ab informante; informans autem caritas creata est." Die Erzeugung der Caritas ist die mitwirkende Hilfe Gottes im ersten Bildungsstadium. Ihre Betätigung wird von Richard a Mediav. (in I dist 17) folgendermaßen beschrieben: „Per caritatem namque 1) fit reformatio animae, quae reformatio non fit sine forma informante. Rursus, per caritatem 2) anima Deo praecipue assimilatur, quae assimilatio non fit sine forma inhaerente. Amplius per caritatem 3) anima spiritaliter vivit, nil autem vivit formaliter, nisi per forman inhaerentem." Die Caritas aber, trotz ihrer Zeugung durch Gott, ist als bloße Disposition aufzufassen und gehört damit dem ersten Stadium des religiösen Bildungsprozesses an. Auch sie, wie die in den natürlichen Seelenkräften wurzelnden übernatürlichen Tugenden bedarf „einer Information, Vollendung und Belebung durch die Gnade" (Scheeben, a. a. O. Bd. II, p. 354). Die heiligmachende Gnade aber ist Ursache der Caritas und so nicht mit ihr identisch.

[13]) Vgl. Augustinus Opera VIII, p. 1477: „‚Transformamur' ergo dicit, de forma in formam mutamur, atque transimus de forma obscura in formam lucidam; quia et ipsa obscura, imago Dei est; et si imago, profecto etiam gloria, in qua homines creati sumus, praestantes caeteris animalibus ... Quae natura in rebus creatis excellentissima, cum a suo creatore ab impietate justificatur, a deformi forma formosam transfertur in formam."

der Sünde abgekehrt und Gott zugewendet hat. Die Bereitung der Disposition besteht also aus einer negativen und einer positiven Handlung. Einmal ist sie die Beseitigung der hindernden, sündhaften Einflüsse, (z. B. schlechte Gesellschaft, Aufregung der Leidenschaften etc.), sodann ist sie auch Bildung der Disposition als Förderung derselben durch Aufnahme guter Einflüsse (besonders von der Kirche und ihren Dienern). Die gnadenreiche Einwirkung Gottes auf den Menschen ist hier schon eine viel innerlichere als dort; ganz inwendig und „dynamisch-genetisch" d. h. „drängend" „ziehend" „treibend" und „zeugend" wirkt die göttliche Gnade dann in der weiteren Zubereitung der menschlichen Disposition. Sie betätigt sich als Illuminatio in ihrer Einwirkung auf das menschliche Erkennungsvermögen und als Inspiratio auf das menschliche Leben. Durch jene erkennt der Mensch das Gute, durch diese wird er dazu getrieben, es zu verwirklichen. Die Erzeugung dieser „Tugenden", der rechten Erkenntniskraft und des rechten Willens, gehören zu dem von Gott gnadenreich gelenkten dispositionellen Bildungsgang des Menschen.

Weiter gehören dazu die folgenden von Tridentinum aufgezählten Momente: Fides, Timor Dei, Spes, Amor (initialis), Paenitenia, Propositum suscipiendi sacramentum, inchoandi novam vitam et servandi divina mandata. Zu dieser Aufzählung ist das tridentinische Konzil veranlaßt worden durch die reformatorische Lehre, daß der Mensch über den Glauben hinaus zu keiner Bereitung einer Disposition fähig sei[14]). Die katholische Anschauung allein ermöglicht also eigentlich die Annahme des ersten Stadiums im religiösen Bildungsgang; die reformatorische Änderung dagegen verlegt fast den ganzen Bildungprozeß in die von Gott allein bewirkte Transformatio. Nach katholischem Dogma erfolgt dieser göttliche Akt der Überbildung erst nach der in besprochener Weise von göttlicher Huld unterstützten Bereitung der Disposition.

Das zweite Stadium des Bildungsvorganges, der göttliche Akt selbst, ist nun auch nach der katholischen Lehre die Krönung und das eigentliche Ziel der vorangehenden dispositionellen Bildung. Sie ist die

[14]) Cusanus hatte dem Glauben bildende Kraft zuerkannt, allerdings in einem vom protestantischen abweichenden Sinne: Vgl. Opera, Basel 1565, p. 612: „Sicut fides crescit in homine: ita Jesus formatur continue in fideli, usquequo generetur perfecte et veraciter." und p. 670: „videtur quod intra nostrum rationalem spiritum, sit quaedam viva imago divine sapientie, ad quam dum respicimus, movemur per quendam divinum impulsum, ad pulsandum, ad petenda et quaerenda ea, quae sunt perficientia imaginem, sive ipsam ad exemplaris conformitatem ducentia. Nam iste est motus imaginis ut imaginis, ut ad conformitatem sui exemplaris accedat: donum autem illud est fides."

durchaus der göttlichen Gnade unterstellte Einzeugung, Eingießung, Einstrahlung und Einprägung des göttlichen Ebenbildes in den Menschen[15]). Vom Menschen aus gesehen ist dies eine übernatürlich bewirkte Verklärung und Überbildung der menschlichen Natur in das Ebenbild Gottes, der wahre Abschluß der religiösen Bildung, die Wiedererlangung des durch den Sündenfall verlorenen Zustandes der Integrität, eine Wiedergeburt aus Gott, eine zweite Erschaffung auf höherer Stufe, eine „translatio" oder „elevatio in formam alteram meliorem et altiorem", „translatio in formam divinam".

Diese Einbildung des göttlichen Ebenbildes in den Menschen, zu der er ja seit der Schöpfung veranlagt war, ist ein momentan erfolgender Gnadenakt Gottes. Sie geschieht in dem Augenblicke, da der Mensch durch das erste Bildungsstadium dazu vorbereitet ist. Sie findet vor allem nach Aussage katholischer Theologen dann statt, wenn die Reue und die Liebe, als die höchsten Momente im ersten Stadium, erzeugt worden sind und eigentlich simultan mit ihnen. Darüber herrscht Einstimmigkeit bei großer Meinungsverschiedenheit über die Reihenfolge der anderen Momente im dispositionellen Bildungsprozeß. Mit dem Zustandekommen der wahren Reue und Liebe also geschieht gleichzeitig die göttliche Formatio, ist die Überbildung in die göttliche Ebenbildlichkeit vollzogen.

Der bisher geschilderte Bildungsgang des Menschen bezieht sich vor allem auf die „spezielle Führung der einzelnen Seele durch den heiligen Geist". Daneben besteht aber noch eine „Leitung und Führung der Seelen durch das kirchliche Lehramt und durch die kirchliche sakramentale Gnadenvermittlung". (Grabmann a. a. o. p. 83.) Auch auf diesem Wege, mittels der Annahme der Sakramente, vor allem der Eucharistie, wird der Bildungsgang gefördert, denn in sie ist die Kraft Christi als heiliger Geist eingegangen. „Der Sohn empfängt wegen der Einheit, die er zum Vater hat, das Leben vom Vater, so empfängt auch derjenige, der in der heiligen Kommunion mit Christus vereinigt wird, das Leben von Christus." „Durch dieses Sakrament wird nicht bloß der Habitus der Gnade und der Tugenden, besonders der Liebe gesteigert, sondern es wird dieser Habitus vor allem der Liebe zum Akt entflammt." (Thomas von Aquin, zitiert nach Grabmann a. a. O. p. 79, 81.)

In beiden Fällen ist also die eigentliche Bildung des Menschen ein Werk des heiligen Geistes. Der Mensch wird dadurch gottförmig gemacht. Der eine erhabene Zweck seines diesseitigen Lebens ist erreicht.

---

[15]) Vgl. Augustinus X, p. 344: „Hoc enim agit spiritus gratiae, ut imaginem Dei, in qua naturaliter facti sumus, instauret in nobis."

Die durch den menschgewordenen Gottessohn erstmalig ermöglichte Wiedergewinnung der vollkommenen Gottebenbildlichkeit kann so in einem von Gott gnädig gelenkten Bildungsprozeß vom einzelnen Menschen erstrebt werden[16]). Der Mensch ist dann für die Erlangung des ewigen Heiles, ihrerseits eine neue Gnadengabe Gottes, vorbereitet. Erst im Jenseits erreicht er die wahre Seligkeit. In der Visio beatifica wird er Gott ganz wesensgleich, sowohl in der Verähnlichung seiner Erkenntniskraft mit der göttlichen, als auch in der Teilnahme am ewigen göttlichen Leben. Das jenseitige Ziel ist also die vollkommene Gottförmigkeit in der beseligenden Schau: „Nos vero omnes revelata facie gloriam Domini speculantes in eandam imaginem transformamur a claritate in claritatem tamquam a Domini Spiritu." (II. Cor. 3, 18)[17]).

Die Mystik stellt oft diesen Zustand des vollendeten Einsseins mit Gott als schon im Diesseits erreichbar dar. Das strenge Dogma faßt ihn dagegen als unbedingt jenseitige Krönung eines gewiß auf Erden beginnenden Weges der Verähnlichung mit Gott. In kirchlich katholischer Lehre wird der Anfang dieses Weges ins Diesseits verlegt. Zwar ist der religiöse Bildungsgang des Menschen in seinem irdischen Dasein, eine inchoatio vitae aeternae in statu viae[18]). Möglich ist dies aber nur in dem angegebenen Sinne eines Anfangs und nur als eine dauernd von aktueller göttlicher Gnade bewirkte übernatürliche Verklärung und Umgestaltung der dem Menschen mitgegebenen Kräfte. In seinen beiden

---

[16]) Das Leben, zu dem der religiöse Bildungsgang den Menschen führt, ist nach Thomas von Aquin ein Leben der übernatürlichen Tugend und Liebe und zwar als „fervor caritatis" („Lebendigkeit und Aktivität der ... Liebe"), in „häufigen innerlichen und innigen Akten der liebenden Erhebung der Seele zu Gott" (Grabmann, a. a. O. p. 95). Tugenden des religiös Gebildeten sind ferner Sündenvermeidung, Großmut,, Opferwilligkeit, Demut, Sanftmut, Starkmut, Mäßigung, Gerechtigkeit, Nächstenliebe, Selbstlosigkeit und die „Geringschätzung aller irdischen Dinge und Vorteile" im „Trachten zu Gott hin".

[17]) Vgl. Augustin VIII, p. 1459: „In hac quippe imagine tunc perfecta erit Dei similitudo, quando Dei perfecta erit visio. De qua dicit Apostolus Paulus ‚Videmus nunc per speculum in aenigmate, tunc autem facie ad faciem'."

[18]) „Es ist ja, wie der hl. Thomas so nachdrücklich hervorhebt, das Leben der Gnade nichts anderes als der Beginn des ewigen Lebens der Glorie schon hier auf Erden." Dieses Leben der Glorie aber „besteht in der unmittelbaren Anschauung Gottes, aus der ewige innigste Liebe Gottes und beseligender Genuß und Besitz Gottes mit Notwendigkeit sich ergibt." „Und zu diesem vitalen gottförmigen Akt des Gottschauens, zu dem im Himmel die Seele durch das Licht der Glorie erhoben und befähigt wird, wird schon hinieden die Seele durch das Leben der heiligmachenden Gnade, welche uns göttlicher Natur teilhaft macht, vorbereitet und hingeordnet" (Grabmann, a. a. O. pp. 101, 103, 105).

Stadien erscheint dieser irdische Bildungsweg des Menschen als Umbildung und Überbildung, zusammen als Einbildung des göttlichen Bildes in ihn. Die weitere Aufgabe des Menschen nach Erreichung dieses Zustandes der Gottebenbildlichkeit im Diesseits ist die Bewahrung desselben bis zum Tode. Er kann als ein Erworbenes und gnädig Geschenktes wieder verloren gehen oder entzogen werden. Nach katholischer Lehre geschieht das durch jede schwere Sünde, nach protestantischem Dogma durch den Unglauben. Die Bewahrung dieses Zustandes ist nun auch, genau wie die Erlangung desselben, ein Werk der göttlichen Gnade. Die Beibehaltung der erlangten Gottebenbildlichkeit ist ein Gnadengeschenk Gottes — (Mittel dazu ist das Donum perseverantiae) — genau wie die Erzeugung ein Gnadenakt Gottes ist. Der Mensch ist also der Gefahr des Entbildet-werdens ausgesetzt, nachdem ihm die Bildung schon gewährt worden ist.

Sowohl Gewährung und Erhaltung, als auch Aufhebung der Bildung sind letzthin der göttlichen Prädestination unterstellt. Diese wird definiert als das „Vorauswissen und Vorauswollen der Gesamtreihe aller an die Einzelnen zu gewährenden, zur himmlischen Seligkeit führenden und mit ihr abschließenden Gnaden." (Scheeben a. a. O. IV p. 153.)

So ist also der ganze religiöse Prozeß, insofern er hinzielt auf die Erlangung der himmlischen Seligkeit, in seiner Totalität eine Wirkung der Prädestination. Nicht die erfolgreich durchgeführte Bildung erwirkt die Auserwählung, sondern gerade diese bestimmt und begründet überhaupt erst die Möglichkeit der Bildung. Nach Ansicht der Theologen „ist das ganze Dasein der Prädestinierten, samt den natürlichen Gaben und Gütern, die ihnen zum Heile dienen, ... als Wirkung (effectus imperatus) ihrer Prädestination aufzufassen" (Scheeben a. a. O. IV)[19]). Diese Bestimmung bringt deutlich zum Vorschein, wie bei der religiösen Bildungsidee der gesamte Bildungsablauf, einschließlich überhaupt der Begründung seiner Möglichkeit, dem göttlichen Ratschluß anheimgestellt wird. Damit wird der Bildungsgedanke hineinverwiesen in den Zusammenhang des gesamten göttlichen Heilsplans und er nimmt daher, in der geschilderten Weise, eine zentrale Stellung in der religiösen Betrachtung des Menschen ein.

---

[19]) Vgl. „Theologia Scholastico-Dogmatica" Fr. Vincentii Ludovici Gotti, 1750, Bd. I, p. 344: — „Ex dictis infertur, quod dona omnia naturalia ut indoles, ingenium, bona animi, et fortunae, quae in Praedestinatis sunt, conducunt quidem, et in eis sunt effectus ordinati ad eorum praedestinationem; non tamen sunt quoad eorum primum esse imperata a Providentia praedestinativa."

Kapitel III.

Die humanitätsphilosophische Bildungsidee.

Dargestellt an Herder und W. v. Humboldt.

An Herder und Wilhelm von Humboldt soll in diesem Kapitel die humanitätsphilosophische Bildungsidee dargestellt werden. Der volle Inhalt derselben wird erst im Verlaufe dieses Hauptstückes und nach einer Gegenüberstellung mit der religiösen Bildungsidee klar zum Vorschein kommen. Einleitend seien aber die Hauptmerkmale der humanitätsphilosophischen Bildungsidee kurz angegeben. Zu diesem Zwecke ist es wichtig auf den weltanschaulichen Hintergrund dieses Gedankens hinzuweisen. Deutlich aufgezeigt ist er in Herders Abhandlung „Gott." In gedrängterer Form deuten ihn auch die folgenden Worte Humboldts an: — „Alles im Universum ist Eins und Eins Alles, oder es giebt überhaupt keine Einheit in demselben; die Kraft, welche in der Pflanze pulsirt, ist nicht bloß ein Theil, sondern die ganze Kraft der Natur,

---

Vgl. auch „Clypeus Theologiae Thomisticae" Auctore Rev. Patre Joanne Baptista Gonet 1772, Bd. II, p. 34: „Certum est igitur, substantiam praedestinati esse saltem primo modo praedestinationis effectum, quia per praedestinationem ordinatur ad gloriam, et ad illam transmittitur". P. 36: — „Ex dictis colliges primo, bona omnia naturalia esse effectus praedestinationis imperatos; nam quamvis fiant ex providentia naturali, per praedestinationem tamen ordinantur ad salutem et bonum electorum. ... Colliges secundo, locum et tempus nascendi, et moriendi, aliasque nativitatis et mortis circumstantias, esse in electis praedestinationis effectus, quia etiam haec in praedestinatis ad finem praedestinationis conducunt. ... Colliges tertio, bonam indolem, et bonum ingenium esse in electis praedestinationis effectus, non quia haec conducant ad facilius credendum, vel ad supernaturales actus eliciendos, ut quidam docent; quia ut alibi ostendimus, adaequata ratio proxime agendi respectu actuum supernaturalium, est virtus supernaturalis infusa; sed quia haec conducunt ad vitanda peccata; nam ex bona hominum inclinatione, et ingenii bonitate, multoties provenit ut pauciora committantur peccata; sicut e contra mala hominum indoles et inclinatio, ad plura committenda maxime juvant. ... Colliges quarto, bona opera moralia quae sine auxilio gratiae fiunt a praedestinatis, esse effectus praedestinationis ...."

oder es öfnet sich eine unüberspringbare Kluft zwischen ihr und der übrigen Welt, und die Harmonie der organischen Formen ist unwiederbringlich zerstört“ (Werke, Akademieausgabe Bd. III p. 191).

Es ist die pantheistische (panentheistische) Anschauung von der Allgegenwart der ganzen göttlichen Urkraft, in jedem Einzelgebilde. So in der Pflanze und so auch im Menschen. In jedem dieser Einzelgebilde erscheint die Naturkraft aber als eine eigentümliche; jedes Einzelding drückt in einzigartiger Weise die allgemeine Kraft aus. Zum humanitätsphilosophischen Gedanken gehört also der betonte Individualismus. Das Individuum ist danach in einer Einzigartigkeit da. Der individuelle Mensch bringt Anlagen mit, die ganz seine sind und in dieser Weise nie dagewesen sind.

Die humanitätsphilosophische Bildungsidee fordert nun, daß gerade diese Anlagen in ihrer Eigentümlichkeit, aber auch in ihrer Totalität, entfaltet und harmonisch zur Darstellung gebracht werden. Wichtig ist dabei, daß die Eigentümlichkeit bewahrt bleiben soll, daß es kein oberstes Gesetz der Gleichförmigkeit für alle gibt. Ein Gemeinsames gibt es gewiß: die in allen „pulsierende“ Naturkraft. Aber sie nimmt die verschiedensten Formen an und soll auch in ihrer Mannigfaltigkeit erscheinen.

In einem besonderen Sinne ist für die Menschen das gemeinsame Band die Menschlichkeit. Diese geht nicht dadurch verloren, daß jeder sich in seiner Eigentümlichkeit ausbildet. Vielmehr stellt sie sich erst dann in ihrer Vollständigkeit dar, wenn sich jeder Mensch in seiner Eigenart vollständig darstellt.

Es gibt daher nicht Ein Muster, nach dem jeder zu bilden ist, es gibt nur die eine gemeinsame Natur, innerhalb derer jeder ein charakteristischer Teil ist, die aber auch ganz in ihm vorhanden ist. Jeder Mensch soll also er selber sein und zwar dadurch, daß er die individuellen Anlagen, die ihm mitgegeben sind, in ihrer Totalität ausbildet.

Die Totalität bezieht sich auf die Gesamtheit der Anlagen, die dem einzelnen Menschen mitgegeben sind. Sie bedeutet nicht die Totalität aller möglichen Anlagen. Die humanitätsphilosophische Bildungsidee fordert nicht, daß der einzelne Mensch die gesamten Kräfte der Menschheit darstelle; es ist keine Universalität der Bildung, die sie erstrebt, sondern eben Totalität — ein Begriff, der Bezug hat auf die Anlagen, nicht der Menschheit, sondern des Einzelmenschen. Mit Nachdruck muß darauf hingewiesen werden, denn der Begriff der Totalität ist immer wieder mißverstanden, die humanitätsphilosophische Bildungsidee daher nicht richtig begriffen worden. Die Humanitätsphilo-

sophie hat den Universalitätsdrang des Sturms und Drangs aufgegeben zugunsten der Totalitätsforderung. Nicht Ausweitung zum All ist ihr Prinzip, sondern Entfaltung innerhalb der Schranken der individuellen Eigentümlichkeit. Gegenüber dem Streben des Sturms und Drangs bedeutet der Wille der Humanitätsphilosophie also schon ein Entsagen. Dies ergreift aber, wie noch zu zeigen sein wird, einen weiteren Bezirk.

Zur humanitätsphilosophischen Bildungsidee gehört ferner die Auffassung von der Weise, in welcher die Bildung eigentümlicher Anlagen zur Totalität stattfinden soll. Mit einem Wort ist es nicht bloß eine Ausbildung als Entfaltung der mitgegebenen Anlagen, sondern auch eine „Anbildung" äußerer Mächte. Denn die Entfaltung kann nur erfolgen, wenn der Mensch gegen die verschiedenartigsten äußeren Gewalten offen ist. Diese Mächte müssen aufgenommen werden. Keine Beschränkung darf stattfinden, Vielgestaltigkeit wird auch hier gefordert. Das negiert nicht die humanitätsphilosophische Forderung der Totalität, denn nach der Humanitätsphilosophie assimiliert das Individuum immer nur das, was ihm homogen ist. Die Mannigfaltigkeit äußerer Kräfte fördert also immer nur die inneren Anlagen in ihrer Eigentümlichkeit. Damit aber jede dieser Anlagen zur Entfaltung komme, muß den verschiedenartigsten äußeren Einflüssen Raum gegeben werden. Das Innere bildet sich dann die ihm zuständigen Gewalten von selbst an.

Der Einfluß, welcher dem Äußeren gewährt wird, ist kein „umbildender". Keine radikale Umgestaltung soll im Aufnehmen der verschiedenartigen äußeren Mächte erfolgen, sondern gerade Bestätigung des daseienden Inneren ist Zweck. Denn der Komplex der Anlagen ist in seinem Sosein gut, ist nicht notwendigerweise ein Entstelltes und sündhaft Belastetes. Keine Wesensänderung erstrebt daher die humanitätsphilosophische Bildungsidee, sondern Wesensbestätigung, Beibehaltung und Entfaltung gerade der mitgegebenen Anlagen.

Diese Anlagen also in ihrer eigentümlichen Totalität sollen durch das Aufnehmen der verschiedenartigsten äußeren Kräfte ausgebildet werden. Das Ideal dieses Bildungsgedankens ist die Koexistenz einer möglichst großen Anzahl in ihrer eigentümlichen Totalität gebildeter Menschen. Das ist der Zweck menschlichen Lebens. Er ist kein vergeblicher, denn die einmal gebildete Gestalt geht nicht verloren, auch nicht im Tode. Die Grundkraft, aus der die ganze Bildung entspringt, ist eine unsterbliche, sie setzt daher ihr Werk in alle Unendlichkeit fort. Das Dasein nach dem Tode ist eine Fortsetzung des in der Welt begonnenen Lebens, im Grunde ist es ein auf höherer Ebene statt-

findendes Leben der Bildung. Gleichnis dafür ist das Leben der Raupe, die sich in todähnlichen Schlaf einspinnt, und in schönerer Form als Schmetterling erwacht.

Belege für diesen Bildungsgedanken sollen nun aus den Schriften Herders und Humboldts erbracht werden. Im Folgenden soll zuerst die vollendete humanitätsphilosophische Bildungsidee Herders an Hand von Zitaten aus den „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit" (unter Hinweis auf die „Briefe zur Beförderung der Humanität") dargelegt werden. Im fünften Kapitel soll, bei der Erörterung des Zustandekommens der humanitätsphilosophischen Bildungsidee, aus Herders Predigten gezeigt werden, wie dieser Bildungsgedanke durch die Abänderung religiöser Anschauungen gewonnen wurde und wie dann im „Gott" die Grundgedanken der in der Hauptschrift niedergelegten Bildungsidee religionsphilosophisch gestaltet wurden. — In vorliegendem Kapitel soll aber auch die beginnende Abkehr vom humanitätsphilosophischen Standpunkt bei Herder, im Sinne einer konkreteren Gestaltung der Bildungsidee, wenigstens angezeigt werden. Der Rest des Kapitels ist Wilhelm von Humboldt gewidmet. Aus seinen Werken sollen weitere Belege für Gehalt und Umfang der humanitätsphilosophischen Bildungsidee gegeben werden.

Herder.

Im 4. Kapitel des 7. Buches der „Ideen" (Suphan Bd. XIII, pp. 275, 276) hat Herder in prägnanter Formulierung die gedankliche Voraussetzung für seinen Bildungsgedanken angezeigt. Die Stelle lautet wie folgt: — „Die eingebohrne, genetische Lebenskraft ist in dem Geschöpf, das durch sie gebildet worden, in allen Theilen und in jedem derselben nach seiner Weise, d. i. organisch noch einwohnend... Diese Lebenskraft haben wir alle in uns: in Gesundheit und Krankheit stehet sie uns bei, assimilirt gleichartige Theile, sondert die Fremden ab, stößt die feindlichen weg, sie ermattet endlich im Alter und lebt in einigen Theilen noch nach dem Tode... Aus keiner andern Ursache ist der Mensch das vollkommenste Wesen der Erdeschöpfung, als weil die feinsten organischen Kräfte, die wir kennen, bei ihm in den feinsten Werkzeugen der Organisation einwohnend wirken. Er ist die vollkommenste animalische Pflanze, ein eingebohrner Genius in einer menschlichen Bildung."

Angedeutet liegen in diesen Sätzen Herders die Anschauungen von der organischen Urkraft, von der Eigentümlichkeit, von der Assimilation und von der Idealität des Pflanzenwuchses. Diese Anschauungen umgreifen den Gehalt seiner Bildungsidee, im vollen humanitätsphilosophischen Sinne.

Vor allem ist in diesen Sätzen auf die Grundkraft hingewiesen, die in allem lebt, alles individuell gestaltet, sich überall ganz und doch immer verschieden ausdrückt, und die, pantheistisch gedacht, Gott selbst ist. Zu dieser Erkenntnis war Herder in den 70er und 80er Jahren gelangt; er gewann sie in der Beschäftigung mit Leibniz, Shaftesbury und Spinoza. Sie ist die fundamentale und immer wieder betonte Anschauung, die den Hauptwerken, den „Ideen", den „Briefen" und dem „Gott", zugrundeliegen.

Zu dieser Konzeption von der ewigen organisierenden Urkraft gehört bei Herder stets im Bereiche des Bildungsgedankens die Anschauung von der Individualität der Einzeldinge mit. In ihnen lebt die Urkraft ganz und ungeteilt, aber immer auf individuelle Art. Dies wird von Herder in den Hauptwerken mit unermüdlichem Eifer ausgeführt. Klar ausgesprochen ist der Gedanke der unendlichen Verschiedenartigkeit der Dinge in der Frühschrift „Wahrheiten aus Leibniz": — „Zwei individuelle Sachen können sich also nicht vollkommen gleich seyn... Zwei menschliche Seelen, oder zwei Sachen Einer Art können also auch nicht ganz gleich aus den Händen des Schöpfers kommen; jede hat ihre ursprüngliche Beziehung auf den Gesichtspunkt, den sie von der Welt haben soll" (Suphan Bd. XXXII p. 216). So heißt es auch im „Gott": „Jedes hervorgebrachte Ding ist durch die vollkommenste Individualität bestimmt und mit ihr umschränket" (Werke ed. Suphan XVI p. 488). In den „Ideen" erscheint die Grundkraft vollends als eine ganze und ungeteilte in den mannigfaltigsten Einzeldingen: „Bei jedem lebendigen Geschöpf scheint der Cirkel organischer Kräfte ganz und vollkommen; nur ist er bei jedem anders modificirt und vertheilet" (ed. Suphan XIII, p. 91).

Auf die Bedeutung dieser Anschauung für Herders Gottesauffassung wird später noch hinzuweisen sein. Hier sei bemerkt, daß sein Bildungsgedanke notwendig an sie geknüpft ist. Denn, um den Gehalt dieser Bildungsidee zu wiederholen: es soll der Mensch die in ganz bestimmten Anlagen erscheinende Grundkraft wirken lassen durch die Entfaltung dieser Anlagen an äußeren Gegebenheiten. Die Entfaltung der Anlagen bei Aufnahme äußerer Kräfte ist Bildung. Das Hauptagens im Verlaufe der Bildung ist die organisierende Grundkraft, die im Pro-

zesse der Bildung immer nur das aufgenommen werden läßt, was der Eigentümlichkeit der Anlagen entspricht.

Gerade diese Eigentümlichkeit voll zur Geltung zu bringen ist die Pflicht des Menschen. Zur charakteristischen Eigentümlichkeit soll er sich bilden, nicht aber zu einer willkürlichen Beschränkung. Die Beschränkung, die von Herder auch gefordert wird, bezieht sich nur auf ein Sich-Begnügen mit dem, was tatsächlich in den Anlagen mitgegeben ist. Diese aber sollen in ihrer Totalität ausgebildet, d. h. an äußeren Mächten entfaltet werden. Darüber darf nicht hinausgeschritten werden. „Auch der Mensch" heißt es in den „Ideen" (XIII, pp. 106, 107) „ist ja nur ein Bruch des Ganzen, eine Proportion von Kräften, die sich in dieser und keiner andern Organisation durch die gemeinschaftliche Beihülfe vieler Glieder zu Einem Ganzen bilden sollte." Nach einer älteren Niederschrift: „Es ist also durchaus Zweck der Natur, daß sich ein einzelner Mensch nur als einzelner Mensch entwickeln soll; alle Universalität, die er sich giebt, ist Schein und Lüge. Er kann von tausend Menschen und tausend Zeiten; aber immer nur als ein Mensch seiner Organisation und Zeit lernen" (Suphan XIII, p. 465). Im gleichen Sinne führt Herder in den „Briefen zur Beförderung der Humanität" aus: „1. Vollkommenheit einer Sache kann nichts seyn, als daß das Ding sei, was es seyn soll und kann. 2. Vollkommenheit eines einzelnen Menschen ist also, daß er im Continuum seiner Exsistenz Er selbst sei und werde. Daß er die Kräfte brauche, die die Natur ihm als Stammgut gegeben hat; daß er damit für sich und andere wuchere" (2. Sammlung 25, ed. Suphan XVII, p. 115). Auf der Begrenztheit der mitgebrachten Anlagen beruht alle wahre Bildung; sie kann nicht in alle Weite und Unendlichkeit fortgehen. „Zu einer ins Unermeßliche wachsenden Fülle der Gedanken und der Empfindungen ist weder unser Haupt, noch unser Herz gebildet; weder unsre Hand gemacht, noch unser Leben berechnet. Blühen nicht unsre schönsten Seelenkräfte ab, wie sie aufblühten?" („Ideen" I, Suphan XIII, p. 339). „Sehen wir denn nicht, meine Brüder, daß die Natur alles was sie konnte, gethan habe, nicht um uns auszubreiten, sondern um uns einzuschränken und uns eben an den Umriß unsres Lebens zu gewöhnen?" (ebda. p. 339). „Hier hat nun jeder Mensch das Maas seiner Seligkeit in sich: er trägt die Form an sich, zu der er gebildet worden und in deren reinem Umriß er allein glücklich werden kann" (ebda. p. 342)[1]).

[1]) Vgl. Herder, „Christliche Schriften", Suphan Bd. XX, p. 185: „Jedem Triebe der Natur ist nicht nur seine Art, sondern auch sein Maas bestimmt;

Zur humanitätsphilosophischen Bildungsidee gehört also diese Forderung der Beschränkung innerhalb der natürlichen Grenzen und diese Ablehnung der Universalität im Entfaltungsprozesse unbedingt mit. Die Bildung zur Totalität, d. h. die Gestaltung der Ganzheit der wirklich mitgebrachten Anlagen ist aber ebenso eine wesentliche Forderung der humanitätsphilosophischen Idee. Sie verlangt nicht, daß der Einzelmensch die Kräfte und Anlagen der gesamten Menschheit in sich vereinige; nicht die Menschheit soll er in sich darstellen, sondern die „Humanität", d. h. die Bildung „zur Vernunft und Freiheit, zu feinern Sinnen und Trieben, zur zartesten und stärksten Gesundheit, zur Erfüllung und Beherrschung der Erde" („Ideen", Suphan XIII, p. 154). Das kann jeder Einzelne, wenn auch nur nach Maßgabe seiner Individualität. Da die Urkraft in jedem Individuum wirkt, kann jeder Mensch wirklich Mensch werden und in einer zwar partikularen, aber dennoch „totalen" Weise die Forderungen des Menschseins erfüllen.

Der „Zweck unseres jetzigen Daseyns" ist also „auf Bildung der Humanität gerichtet", „der alle niedrige Bedürfnisse der Erde nur dienen und selbst zu ihr führen sollen. Unsre Vernunftfähigkeit soll zur Vernunft, unsre feinern Sinne zur Kunst, unsre Triebe zur ächten Freiheit und Schöne, unsre Bewegungskräfte zur Menschenliebe gebildet werden" („Ideen", Suphan XIII p. 189). In Vernunft und Sittlichkeit, Phantasie und Schönheitssinn besteht das Wesen der Humanität. Die Religion aber ist die „höchste Humanität des Menschen", („Ideen", Suphan XIII p. 161) und andererseits ist Humanität der reinste Gehalt der Religion: „Die Religion Christi, die Er selbst hatte, lehrte und übte, war die Humanität selbst. Nichts anders, als sie; sie aber auch im weitesten Inbegriff, in der reinsten Quelle, in der wirksamsten Anwendung. Christus kannte für sich keinen edleren Namen, als daß er sich den Menschensohn d. i. einen Menschen nannte („Briefe"

---

verfehlt er beide, so ist die Natur ein scharfer Wächter und Richter. Wesentlich ist ihm also ... ein Umriß vorgezeichnet, in Erreichung dessen er Genuß und Seligkeit findet, außerhalb welchem er sich überstrengt und ermattet, oder statt Seligkeit mit Überdruß und Reue gelohnt wird. Wenn dies ein allgemeines Gesetz der Natur ist: so muß es seine Wirkung auch im Reich der geistigen Triebe des Menschen, seiner Kräfte und Neigungen äußern. Auch hier wacht ein guter Geist in uns, der die schlafenden Kräfte weckt, ihren Misbrauch aber zeihet und uns vor dem Übermaas bewahret. Nenne man ihn Vernunft, Gewissen u.f.; alle Weisen haben ihn für eine Stimme Gottes erkannt; er ist eine innere prüfende Richtschnur."

[2]) Vgl. „Christliche Schriften": „Jesus bezeigte sich wirklich als Gottes-

2. Sammlung, Brief 25 Nr. 30. Suphan XVII, p. 121)[2]). „Wahre Religion ist ein kindlicher Gottesdienst, eine Nachahmung des Höchsten und Schönsten im menschlichen Bilde, mithin die innigste Zufriedenheit, die wirksamste Güte und Menschenliebe“ („Ideen“, Suphan XIII, p. 163). Gerade gegen diese Verherrlichung des Menschlichen protestierte Eichendorff. Sie ist auch ein wesentlicher Bestandteil der Humanitätsphilosophie, mithin von zentraler Bedeutung für die Darstellung der Bildungsidee. Bildung ist Gestaltung gerade der im Menschen vorhandenen Anlagen. Sie sind als menschliche zugleich göttliche Kräfte. In ihrer Totalität müssen sie angenommen und anerkannt werden. Zu verwerfen ist nur das „Unhumane“ im Menschen. Es gibt im Grunde gar kein radikal Böses, das dem Menschen angeboren wäre. In diesem Sinne sagt Herder in der 10. Sammlung der „Briefe“ (Nr. 123): „Darf ich ... bekennen, daß ich der Hypothese von einer radicalen bösen Grundkraft im menschlichen Gemüth und Willen durchaus nichts Gutes abgewinnen kann. Ich lasse sie jedem Liebhaber; meinem Verstande bringt sie kein Licht, meinem Herzen keine freudige Regung“ (Suphan XVIII, p. 295). Diese Leugnung des Erbsündegedankens wird in anderem Zusammenhange weiter zu erörtern sein. Hier sei nur gesagt, daß sie Bezug hat auf die Forderung der Totalität in der Bildung, indem keine der mitgegebenen Anlagen unterdrückt oder vernachlässigt werden soll. Die Anlagen haben von Natur keine Tendenz auf das Böse, daher soll jede als im guten Sinne bildsam anerkannt werden.

Im Prozesse der Bildung sind nun die inneren Anlagen nicht das allein Determinierende, obwohl sie als unbedingte Voraussetzung der Bildung gelten: „Im Innern liegt der Grund des Aeußern, weil durch organische Kräfte alles von innen heraus gebildet ward und jedes Geschöpf eine so ganze Form der Natur ist, als ob sie nichts anderes geschaffen hätte“ (Suphan Bd. XIII, p. 129). Die Gestalt, die aber als Produkt des Bildungsablaufs erscheint, ist nicht das Resultat einer einfachen Entwicklung der inneren Anlagen. Die Bildung findet nur statt, indem die inneren Kräfte äußere in sich aufnehmen, an ihnen und durch sie gestaltet werden. Für die humanitätsphilosophische Bildungsidee ist also die außerhalb des Einzelnen wirkende Welt des Milieus von größter Bedeutung. In diesem Sinne sagt Herder: „So wenig ein Mensch seiner natürlichen Geburt nach aus sich entspringt: so wenig ist er im Gebrauch seiner geistigen Kräfte ein Selbstgebohr-

---

sohn, indem er sich den Menschensohn nannte. Denn das Göttliche im Menschen war ihm die reinste umfassendste Menschlichkeit selbst.“

ner. Nicht nur der Keim unsrer innern Anlagen ist genetisch wie unser körperliches Gebilde: sondern auch jede Entwicklung dieses Keimes hängt vom Schicksal ab, das uns hie oder dorthin pflanzte und nach Zeit und Jahren die Hülfsmittel der Bildung um uns legte" (Ideen, Bd. XIII, p. 344). Der allgemeinste Ausdruck dieses Schicksals ist die Abhängigkeit des Menschen vom Klima. Im dritten Kapitel des 7. Buches der „Ideen" beantwortet Herder die Frage: „Was ist Klima? und welche Wirkung hats auf die Bildung des Menschen an Körper und Seele?" Unter Klima versteht er nicht nur Wärme und Kälte, sondern auch mannigfaltige andere Kräfte, die „schädlich und günstig sich mit uns verbinden." Er dehnt die Bedeutung des Wortes aus, um alle Mächte zu umgreifen, die im obigen Sinne bildenden Einfluß ausüben. Er nennt also „Höhe oder Tiefe eines Erdstrichs, die Beschaffenheit desselben und seiner Produkte, die Speisen und Getränke, die der Mensch genießt, die Lebensweise, der er folgt, die Arbeit, die er verrichtet, Kleidung, gewohnte Stellungen sogar, Vergnügen und Künste, nebst einem Heer andrer Umstände, die in ihrer lebendigen Verbindung viel wirken; alle sie gehören zum Gemählde des vielverändernden Klima" (Suphan XIII, p. 369).

In der Wechselwirkung der beiden Kräftekomplexe, Anlage und „Klima", geschieht der Prozeß der Bildung des Menschen. Bildung heißt stets Aneignung äußerer Mächte durch die inneren Kräfte: so werden diese gestaltet. Sie werden in die ihnen eigentümliche und zugehörige Form gebracht, indem sie die gleichen äußeren Mächte immer nur in einer besonderen Weise aufnehmen. „Wie auch das Klima wirke; jeder Mensch, jedes Thier, jede Pflanze hat ihr eignes Klima: denn alle äußern Einwirkungen nimmt jedes nach seiner Weise auf und verarbeitet sie organisch" („Ideen", XIII, p. 277). Die individualistische Position der Humanitätsphilosophie kommt auch hier klar zum Vorschein. Nur in diesem genetischen und organischen Sinne ist für sie der Gedanke einer Beeinflussung von außen annehmbar.

Ein besonderer außerpersönlicher Faktor spielt in der Bildung des Einzelnen eine hervorragende Rolle: das Vorbild. Die Nachahmung des Vorbildes gehört wesentlich mit in den humanitätsphilosophischen Bildungsverlauf. Wie die Bildung der inneren Anlagen die Wirkung äußerer Umstände im Allgemeinen voraussetzt, so besonders den Einfluß des Vorbildes. Am Vorbild gestaltet sich der Mensch, denn „nicht anders wirkt Gott auf der Erde, als durch erwählte, größere Menschen" („Ideen" XIII, p. 351).

Die Angleichung an das Vorbild ist nun demselben Gesetz der Determination durch die inneren Anlagen unterworfen, das in der Anbildung des „Klima“ beobachtet wurde. So sagt Herder z. B.: „Alle Erziehung kann nur durch Nachahmung und Uebung, also durch Uebergang des Vorbildes ins Nachbild werden... Der Nachahmende aber muß Kräfte haben, das Mitgetheilte und Mittheilbare aufzunehmen und es, wie die Speise, durch die er lebt, in seine Natur zu verwandeln. Von wem er also? was und wieviel er aufnehme? wie ers sich zueigne, nutze und anwende? das kann nur durch seine, des Aufnehmenden, Kräfte bestimmt werden; mithin wird die Erziehung unsres Geschlechts in zwiefachem Sinn genetisch und organisch: genetisch durch die Mittheilung, organisch durch die Aufnahme und Anwendung des Mitgetheilten“ („Ideen“ XIII, p. 347 f.). Der Geist wächst wie der Leib nur durch die Aufnahme der Speise. In diesem Sinne ist die Assimilation ein wesentlicher Bestandteil des Bildungsprozesses. „Wie der Leib durch Speise zunimmt, nimmt unser Geist durch Ideen zu, ja wir bemerken bei ihm eben die Gesetze der Assimilation, des Wachsthums und der Hervorbringung, nur nicht auf eine körperliche, sondern eine ihm eigne Weise“... „Kurz, es wird in uns, (ohne Schwärmerei zu reden) ein innerer geistiger Mensch gebildet, der seiner eignen Natur ist und den Körper nur als Werkzeug gebrauchet“ („Ideen“, XIII, p. 184).

Die Bildung des Menschen gleicht darin dem Wachstum der Pflanze. Das gilt schon für rein Äußerliches: „Mit der aufrechten Gestalt des Menschen stand ein Baum da, dessen Kräfte so proportionirt sind, daß sie dem Gehirn, als ihrer Blume und Krone, die feinsten und reichsten Säfte geben sollten“ („Ideen“ XIII p. 130). Deutlicher noch in der früheren Niederschrift: „Wie ein gerades Baumgewächs steht unser Fibern- und Muskelgebäude da, in sich saugend elektrisches Leben und ausarbeitend in der Krone des Haupts eine himmlische Blume“ (XIII p. 131).

Die Gleichung erstreckt sich weiter auf das Leben des Menschen, das in seiner Entwicklung dem Wachstum der Pflanze parallel läuft. „Es fällt in die Augen, daß das menschliche Leben, sofern es Vegetation ist, auch das Schicksal der Pflanzen habe... Unsre Lebensalter sind die Lebensalter der Pflanze; wir gehen auf, wachsen, blühen, blühen ab und sterben... So lange der Mensch wächst und der Saft in ihm grünet: wie weit und frölich dünkt ihm die Welt! Er streckt seine Aeste umher und glaubt zum Himmel zu wachsen. So lockt die Natur ihn ins Leben hinein, bis er sich mit raschen Kräften, mit un-

ermüdeter Thätigkeit alle die Fertigkeiten erwarb, die sie auf dem Felde oder Gartenbeet, auf den sie ihn gesetzt hat, diesmal an ihm ausbilden wollte... Im Auge eines höhern Wesens mögen unsre Wirkungen auf der Erde so wichtig, wenigstens gewiß so bestimmt und umschrieben seyn, als die Thaten und Unternehmungen eines Baums. Er entwickelt, was er entwickeln kann und macht sich, dessen er habhaft werden mag, Meister. Er treibt Sprossen und Keime, gebiert Früchte und säet junge Bäume; niemals aber kommt er von der Stelle, auf die ihn die Natur gestellt hat, und er kann sich keine einzige der Kräfte, die nicht in ihn gelegt sind, nehmen" („Ideen" XIII pp. 52, 53).

Für diese Gleichung von Baum und Mensch ist die pantheistische Anschauung von der Allgegenwart der gleichen Urkraft die notwendige Voraussetzung. Mit dieser Gleichung werden aber natürlich nicht alle Unterschiede aufgehoben. Bestehen bleibt die große Trennung von Pflanzenleben und Menschenleben. Der Mensch ist über das Dasein der Pflanze hinausgeschritten und es sind nur „niedrige Menschen, die gern in den Zustand der Pflanze zurückkehren möchten. Sie haben natürlich auch das Schicksal der Pflanzen; alle edlern Triebe, die Muskeln-, Empfindungs-, Geistes- und Willenskraft ermattet; sie leben ein Pflanzenleben und sterben eines frühzeitigen Pflanzentodes" („Ideen" XIII p. 74,5). Nur für den Prozeß des Wachstums, nur für den Gang der Entfaltung der inneren Kräfte durch die Assimilation der homogenen äußeren, gilt die Pflanze als paradigmatisch. Für den Menschen bleibt daneben die Forderung bestehen, daß er die menschlichen (nicht bloß vegetativen) Kräfte wachsen lasse und bilde, in erster Linie also, die feineren Gefühle und Empfindungen, Freundsäaft und Geselligkeit, vor allem aber die Vernunft. Diese ist es, welche ihn von der Pflanze, wie vom Tier trennt und sie ist das Werk seiner Bildung: „Theoretisch und praktisch ist Vernunft nichts als etwas Vernommenes, eine gelernte Proportion und Richtung der Ideen und Kräfte, zu welcher der Mensch nach seiner Organisation und Lebensweise gebildet worden... Die Vernunft des Menschen ist menschlich. Von Kindheit auf vergleicht er Ideen und Eindrücke seiner zumal feinern Sinne, nach der Feinheit und Wahrheit, in der sie ihm diese gewähren, nach der Anzahl, die er empfängt und nach der innern Schnellkraft, mit der er sie verbinden lernet. Das hieraus entstandne Eins ist sein Gedanke und die mancherlei Verknüpfungen dieser Gedanken und Empfindungen zu urtheilen von dem, was wahr und falsch, gut und böse, Glück und Unglück ist: das ist seine Vernunft, das fortgehende Werk der Bildung des menschlichen Lebens. Sie ist ihm nicht angebohren;

sondern er hat sie erlangt und nachdem die Eindrücke waren, die er erlangte, die Vorbilder, denen er folgte; nachdem die innere Kraft und Energie war, mit der er diese mancherlei Eindrücke zur Proportion seines Innersten verband, nachdem ist auch seine Vernunft reich oder arm, krank oder gesund, verwachsen oder wohlerzogen, wie sein Körper" („Ideen" XIII p. 145).

Durch die Vernunft ist im Stufenreiche der Natur der Mensch weit über Tier und Pflanze hinausgehoben. Die Kräfte, die in ihm leben und Gegenstand seiner Bildungsaufgabe sind, haben eine weit höhere und feinere Organisation als die der Pflanzen und Tiere. So weit überlegen ist ihnen der Mensch, daß es sich nicht vermuten läßt, er werde je wieder auf ihre Stufe zurücksinken. Das gilt von der Entwicklung des Menschengeschlechtes, wie vom Dasein des Einzelnen nach dem Tode. Im Tode geht, nach dieser humanitätsphilosophischen Anschauung, keine Kraft verloren, auch nicht als Eigentümliches, denn die eine Urkraft, die sich in allem ausdrückt, ist ewig. Es geht also im Tode das „Werk der Bildung des menschlichen Lebens weiter". Ja die volle Realisation seiner Bestimmung, die Humanität, erreicht der Mensch erst im zukünftigen Leben. Die Erde ist bloß die Vorbereitungsstätte, der Übungsplatz für die nach dem Tode sich fortsetzende Bildung: Jenseits des Grabes fährt fort, was im Diesseits begonnen wurde. Die wahre Erfüllung der Bildungsaufgabe kann der Mensch erst im zukünftigen Leben erwarten. „Wer unter den Sterblichen kann sagen, daß er das reine Bild der Menschheit, das in ihm liegt, erreiche, oder erreicht habe? — — Entweder irrte sich also der Schöpfer mit dem Ziel, das er uns vorsteckte und mit der Organisation, die er zu Erreichung desselben so künstlich zusammengeleitet hat: oder dieser Zweck geht über unser Daseyn hinaus und die Erde ist nur ein Uebungsplatz, nur eine Vorbereitungsstäte" („Ideen" XIII, p. 189, 190). „Und so können wir auch leicht ahnen, was aus unsrer Menschheit allein in jene Welt übergehen kann; es ist eben diese Gottähnliche Humanität, die verschlossene Knospe der wahren Gestalt der Menschheit" (XIII, p. 191). „Ist nun, wie wir gesehen haben, Geselligkeit, Freundschaft, wirksame Theilnehmung beinahe der Hauptzweck, worauf die Humanität in ihrer ganzen Geschichte der Menschheit angelegt ist: so muß diese schönste Blüthe des menschlichen Lebens nothwendig dort zu der erquickenden Gestalt, zu der umschattenden Höhe gelangen, nach der in allen Verbindungen der Erde unser Herz vergebens dürstet" („Ideen" XIII, p. 197).

Wie es also nach Herder keine radikal böse Grundkraft gibt, so auch nicht den zerstörenden Tod. Der Tod ist keine Schranke, an der das Leben aufhört, sondern er ist eigentlich Schlaf, in welchem die neue Gestalt geboren und die wahre Bestimmung erreicht wird. Gleichnis dafür ist das Leben der Raupe, die sich einspinnt und als Schmetterling erwacht („Ideen" XIII p. 193). So nimmt auch der Mensch ins Jenseits mit, was er in seinem Leben der Bildung, dieser Entfaltung vorhandener innerer Anlagen an homogenen äußeren Kräften, auf der Erde erreicht hat. Denn das „Ziel ausschließend jenseit des Grabes setzen, ist dem Menschengeschlecht nicht förderlich, sondern schädlich. Dort kann nur wachsen, was hier gepflanzt ist, und einem Menschen sein hiesiges Daseyn rauben, um ihn mit einem andern außer unsrer Welt zu belohnen, heißt den Menschen um sein Daseyn betrügen" („Briefe zur Beförderung der Humanität" 2. Sammlung, Brief 25 Nr. 27, Suphan XVII, p. 120).

Es sei nun gleich an dieser Stelle auf die Weiterentwicklung aufmerksam gemacht, welche die Bildungidee Herders erfuhr. Sie vollzog sich während der achtziger Jahre und kann aus den Schulreden dieser Zeit belegt werden.

Diese Neuorientierung Herders bedeutet eine weitere Abwendung vom Geniekult des Sturmes und Dranges, vom Ideal der Selbstbestimmung und universalen Bildung: „Man hat auch, wie sehr bekannt ist, in neueren Zeiten so viel von Genie, von Original-Genie, das sich selbst hilft und keines Lehrers bedarf, von Selbsterfindung, von wunderbarer Ausbildung durch eigne Kraft und durch unmittelbare Begeisterung geredet und gerühmet, daß zu hoffen oder zu befürchten steht, die Genies oder vielmehr die Menschen selbst werden in kurzer Zeit wie Blumen und Bäume aus der Erde hervorwachsen, und sich blos durch den Anblick der Sonne, durch Genuß eines himmlischen Thaues begeisternder Musen zu Wundergeschöpfen der Natur bilden" („Von Nothwendigkeit und Nutzen der Schulen", Suphan Bd. XXX, p. 83 f.).

Nicht mehr die „Schöne Blüthe", zu der sich das Gewächs nach der älteren Ansicht entfalten sollte, sondern die nutzbringende Frucht ist jetzt Ziel. Herder, der im „Journal meiner Reise im Jahre 1769" (Suphan Bd. IV, p. 347) geschrieben hatte: „O was ists für ein unersätzlicher Schade, Früchte affektiren zu wollen, und zu müssen, wenn man nur Blüthe tragen soll! Jene sind unächt, zu frühzeitig, fallen nicht blos selbst ab, sondern zeigen auch vom Verderben des Baums", sagt jetzt: „Wie viele schöne Blüthen einzelner denkenden Köpfe gingen verlohren,

weil sie keine Frucht bringen konnten“ (Bd. XXX, p. 87). „Jeder gute Baum bringt gute Früchte; an den Früchten erkennt man den Baum“ (Bd. XXX, p. 232).

Auch der Mensch soll jetzt Früchte tragen, soll sich zu einem nützlichen Glied der Gesellschaft entwickeln. Schon auf der früheren Stufe hatte Herder gefordert, daß man mit den „Seelenkräften wuchern“ und „Früchte bringen“ sollte, sonst verschulde man sich gegen Gott (Band XXXII, p. 435). Die Frucht war aber hier die Entfaltung der Anlagen dadurch, daß man die Gelegenheiten dazu in der Welt wahrnahm (ibid., 493). Nicht so sehr war dies eine Ausnutzung der Anlagen zu einem bestimmten Werk, sondern mehr die Ausnutzung der Gelegenheit zur Entfaltung der Anlagen.

Jetzt aber soll die Anlage zum Material werden (wie früher die Gelegenheit). Sie soll benutzt und zur Frucht gestaltet werden. Verschuldung ist nun die Vernachlässigung, nicht der Anlage allein, sondern auch der Anwendung derselben in einer bestimmten Sphäre. Herder fordert also jetzt, daß „jeder Mensch in dem Fache gebraucht werde, worin er der brauchbarste ist, und von der schönsten Saat, die Gott gestreuet hat, den mannichfaltigen Gaben im Menschen, die Frucht, der vielseitige Nutzen gezogen werde, den wir ja auf Aeckern und Wiesen von jedem Halm und Strauch, von jedem Schwamm und Baum zu ziehen suchen. Göttliche edle Talente im Menschen unbenutzt liegen, verrosten und sich selbst aufreiben zu lassen, ist nicht nur Hochverrath gegen die Menschheit, sondern der größeste Schade, den ein Staat sich selbst zufügen kann...“ (Bd. XXX, p. 234). Er verlangt den „Gebrauch der Gaben, Anwendung aller Gaben“ (p. 234). Die bloße Entfaltung führe zum Dilettantismus; das Ideal aber ist das Können: „Lerne was, so kannst du was: lerne es recht, so kannst du es recht, und weißt, warum du es könnest; Gegentheils bleibst du mit allen deinen Genie-Anlagen ein Stümper“ (Bd. XXX, p. 90).

Eine Richtung auf Objektivität und ein Sinn für gesellschaftliche Notwendigkeiten kennzeichnen diese Wendung. Es ist eine Überwindung des „bloß Subjektiven“ im Geniekult des Sturmes und Dranges und zugleich eine Rückkehr zum außerpersönlichen Maßstab für den Einzelmenschen. Dieser ist nicht mehr ganz „Zweck sein Selbst“, noch geht es jetzt durchaus darum, den Menschen in seiner Eigenart zu wahren und ihn zu bewahren vor Entstellungen von außen. Noch geschieht die Bildung von innen her und an äußeren Mächten. Aber sie findet nun zu überpersönlichen Zwecken statt; das Maß der Vollkommenheit aber ist nicht die innere Vollendung, sondern die Tüchtigkeit

nach außen. Die strenge, von außen auferlegte Zucht ist der Weg zur Vollkommenheit, nicht mehr die bloße Annahme äußerer Anregungen. Die Übung wird also zum Hauptmerkmal der Bildung. „Lernen", „Sich Üben", „Bilden", werden von Herder jetzt vielfach in Verbindung gebracht. Im Folgenden kommt der neue Standpunkt klar zum Ausdruck: „Mit Anlagen kommen wir auf die Welt; ausgebildet werden diese Anlagen nur durch Übung. Unser ganzes Leben ist für uns Gymnasium; was aus uns werden soll, muß in uns durch Uebung werden. Je edlere Kräfte wir in uns erwecken, je zu einem beszern Zweck, in je beszerer Ordnung, mit je mehrerer Leichtigkeit, Sicherheit und Kunst wir sie zu diesem Zweck üben und ausbilden, desto beszere Menschen sind wir" (Bd. XXX, p. 253). „Nur durch vielseitige Uebung wird der Mensch das was er werden soll; er ist noch nicht, aber er soll werden" (Bd. XXX, p. 278).

Die Übung ist nicht Sache des Subjekts allein. Eine Autorität muß vorhanden sein, durch welche die Anlagen desselben gebildet werden sollen. Die Autorität ist hier hauptsächlich die Schule. Die Lehrer bilden den jungen Menschen heran. Bildung wird durch diese Abstreifung des Subjektivismus mehr und mehr zur Erziehung: „Von Kindheit auf nämlich empfangen wir den besten Theil unsres Wesens von andern, durch Unterricht, durch Erziehung, und gleichsam durch mitgetheilte Erfahrung" (Bd. XXX, p. 86). Gegen die einseitige Hervorkehrung der Selbstbetätigung in der Bildung richtet sich jetzt Herder. Sie wird nicht völlig zurückgewiesen, sie bleibt wesentliches Merkmal wahrer eigener Bildung: man erlangt sie „unter der Hand und Leitung eines rechtschaffenen Lehrers nur durch eignen Fleiß, durch eigne Bildung" (ibid., p. 270). Sie muß sich aber eben halten an die Führung jener.

Herder erkennt also wieder das außerpersönliche Vorbild im Bildungsprozesse an. Nachahmung ist integraler Teil desselben. Allerdings ist es keineswegs Nachahmung im Sinne der religiösen Bildung. Der humanitätsphilosophische Durchgangspunkt ließ sich nicht verleugnen. Denn nicht eine Angleichung an das Wesen des Vorbildes wird hier verlangt, keine genaue Umwandlung in die Züge des Meisters, sondern Gestaltung des eigenen Seins unter äußerer Anleitung: „Die Gedankenweise des Lehrers ist dem Lernenden nur Vorbild, wie im Zeichnen der Schüler die Vorschrift oder das Gebilde des Meisters nachformt, nachzeichnet" (ibid., p. 269).

Darin unterscheidet sich diese humanitätsphilosophische Bildungsidee von der früheren Form, daß das Können des Vorbildes (nicht das Wesen desselben) nachgeahmt wird, nicht die Gestalt, sondern das

Wissen. Das neue Bildungsideal ist ja auch die Tüchtigkeit, die durch Übung erlangt wird.

Es ist, kurz gefaßt, nicht Bildung allein um des Einzelnen willen, sondern Bildung dieses Einzelnen für das Leben in der Gesellschaft: „Übe und bilde alle deine Seel- und Leibeskräfte ... aus; so lernst du dem Leben" (p. 272). „Dem Leben lernen" aber heißt jene Ausnutzung der Anlagen, die Herder dem Geniekult entgegenhält: „Was heißt dem Leben lernen? Offenbar was nützlich im Leben ist, was angewandt werden kann, wodurch wir beszer leben lernen" (p. 271).

Alles in allem ist nun dies das Bildungsideal Herders: „Also führt sich der Ausdruck ‚dem Leben lernen' darauf zurück, daß man sich selbst in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten, in Seelen- und Leibeskräften zu dem bilde was Leben heißt, an sich, so weit es die Gelegenheit, Zeit, Umstände verstatten, nichts roh, nichts ungebildet lasze, sondern dahin arbeite, daß man ein ganz gesunder Mensch fürs Leben und für eine uns angemeszne Wirksamkeit im Leben werde. Hiedurch bekommt also jeder seine eigne Lection zu lernen, die für ihn und für keinen andern gehöret. Wie einer seine Seelkräfte, seine Organe, seine Umstände, seine Lebenszwecke, seine Kräfte und das Maas derselben selbst am besten kennt und durch Erfahrung erprobt, so lerne Er für sich und für keinen andern, für sein Leben" (p. 271).

Dieser Ausspruch zeigt auch, daß bei aller Weiterentwicklung noch sehr wesentliche Bestandteile des früher geschilderten humanitätsphilosophischen Bildungsgedankens von Herder auf dieser Stufe beibehalten wurden. Jene ältere Position aber wurde von Humboldt wiederaufgenommen. Zum Abschluß dieses Kapitels sollen daher auch aus seinen Schriften Belege für den humanitätsphilosophischen Bildungsgedanken gegeben werden.

Wilhelm von Humboldt.

Es gibt zwei Humboldtauffassungen. Sie werden einerseits von Haym und Spranger, andererseits von Werner Schultz und Kähler vertreten[7]). Diese stellen dem „klassischen" Humboldtbilde jener die Schil-

[7]) Eduard Spranger: „Humboldt und die Humanitätsidee."
Werner Schultz: „Das Problem der historischen Zeit bei W. v. Humboldt." Deutsche Vierteljahrsschrift VI, p. 2 pass.
— —: „Das Erlebnis der Individualität bei W. v. Humboldt." Ebda. VII, p. 654 pass.
— —: „W. v. H. und der faustische Mensch." Goethe-Jahrb. 1930.
— —: „Die Religion W. v. H.s." Jenaer Germ. Forsch. Bd. I.
S. A. Kähler: „W. v. H. und der Staat", 1927.

derung einer „ungemein komplizierten Natur“ entgegen, „in ungeheurer Gegensätzlichkeit verfangen, die ihn in faustischer Unruhe und in schweren Erschütterungen durchs Leben trieb“.

Für den Menschen Humboldt ist nach den Forschungen Kählers und Schultz' diese Interpretation oft die durchaus richtige. Das besagt aber nicht, daß für gewisse Teile seines Werkes die „klassische“ Auffassung eine falsche ist und daß, indem dies behauptet wird, eine Trennung zwischen Mensch und Werk vorgenommen wird. Auch muß bei Humboldt nach den Perioden seines Lebens unterschieden werden.

Im Bezirke des Bildungsgedankens ist jedenfalls dem Standpunkt Eduard Sprangers, der in Humboldt einen Gipfel der humanitätsphilosophischen Geistesrichtung erkennt, sehr weitgehend zuzustimmen. Die neue von Schultz vertretene Auffassung ändert hier nichts in fundamentaler Weise. Nur für die Altersepoche Humboldts muß, wie noch auszuführen sein wird, die neue Auffassung verwertet werden. Der größte Teil des Folgenden wird sich natürlich mit der Bildungsidee Humboldts befassen, für die, wie gesagt, die Interpretation Schultz' und Kählers nicht unmittelbar in Frage kommt.

Nach Humboldt ist Bildung der Hauptzweck des menschlichen Lebens. „Auf Bildung unserer selbst“ sagt er im Briefe an die Li vom 2. Januar 1787 „kommt es doch allein an: wenn sie allein auch nicht glücklich macht, so ist sie doch alles Glücks erste Bedingung.“ Diese zentrale Stellung nimmt der Bildungsgedanke ganz ungezwungen in Humboldts Welt- und Lebensanschauung ein, welche, wie jene Herders, getragen ist von der Idee einer zielmäßigen Weltentwicklung und sich kundtut als eine organische Naturerklärung, deren Anfang im griechischen Altertum liegt, die wieder sichtbar wird bei Shaftesbury und Leibniz und dann von Herder und Humboldt mit humanitätsphilosophischer Anwendung voll vertreten wird.

Bei diesen Denkern wird, wie am Eingang dieses Kapitels gesagt worden ist, die körperliche wie die geistige Welt von einem Triebe beseelt gesehen. In einem Prozesse der Entfaltung kommt nach ihnen das in der Welt keimhaft Angelegte zur Reife. Die Entfaltung des im Menschen anlagenhaft Mitgegebenen macht sodann für Humboldt das Wesen der Bildung aus. Jeder Mensch bringt einen Charakter mit in die Welt. Das ist sein individueller Besitz. Im Menschen besteht auch der Trieb diesen Charakter zu verwirklichen. Das ist sein Recht, ja seine Pflicht, denn eine unabsehbare Mannigfaltigkeit soll in der Welt herrschen; die ideale Gemeinschaft ist ein Zusammenbestehen dieser verschiedenartigen, jeweils realisierten Charaktere.

Charakter, Trieb, Idee, Bildung sind Begriffe, die bei Humboldt in enger Verknüpfung zusammengehören. Unter Charakter begreift er in der Abhandlung „Das 18. Jahrhundert“ (Werke Akad. Ausg. Bd. II p. 55, 56) „alle diejenigen Eigenthümlichkeiten zusammen, welche den Menschen, als ein physisches, intellectuelles und moralisches Wesen betrachtet, sowohl überhaupt als auch insbesondre einen vor dem andern auszeichnen.“ „Das Eigenthümliche macht den Charakter des Individuums aus.“ „Das Eigenthümliche“ aber ist eine Manifestation des Lebenstriebes, der in den verschiedenen Individuen je verschieden da ist.

Dies wird von Humboldt besonders in seinem Aufsatz: „Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten“ ausgeführt. „Alle Individualität“, so sagt er „beruht, oder vielmehr spricht sich aus in einem Triebe, und ist Eins mit dem ihr eigenthümlichen... Aller Unterschied unter dem Lebendigen, zwischen Pflanzen und Thieren, zwischen den mannigfaltigen Geschlechtern dieser letzteren, und unter den Menschen zwischen Nationen und Individuen beruht also allein auf der Verschiedenheit des Lebenstriebes und seiner Möglichkeit, sich durch den Widerstand, den er findet, durchzuarbeiten“ (III p. 99).

Humboldt warnt davor, den „Grundtrieb der Individualität, (der als etwas Unendliches sich nie rein und ganz in der Erscheinung offenbaren kann) nicht mit demjenigen zu vermischen, was man natürliche, auch wohl ursprüngliche Anlagen eines Charakters nennt“ (III p. 204). Es kommt ihm nämlich darauf an, diese Individualität nicht als bloß Subjektives zu fassen, sondern es einem allgemeinen höheren Zweck zu unterstellen, einer Idee, nämlich jener der Humanität; denn ein „Individuum ist eine in der Wirklichkeit dargestellte Idee; die physische Lebenskraft ein in jedem Moment erneuertes Streben, der Idee des Organismus, die moralische dasselbe Bestreben der des eigenthümlichen geistigen Charakters in der Wirklichkeit Geltung zu verschaffen“ (p. 198). „Was hier Trieb genannt wird, heißt vielleicht richtiger selbstthätige Idee“ (p. 204). „Den unwiderstehlichen, und doch aus dem Theil des Gemüths, in dem nur das selbstgegebne Gesetz herrscht, entspringenden Trieb nennt der Deutsche... Sehnsucht, und der Mensch hat daher nur insofern einen bestimmten Charakter, als er eine bestimmte Sehnsucht kennt“ (p. 204). So führt Humbold den Charakter auf die Eigentümlichkeit zurück und knüpft diese an einen Trieb, der als Sehnsucht ins Idealische weist.

Um dieses Idealische ist es ihm besonders zu tun. Als tiefste Sehnsucht treibt es den Charakter, denn es ist die Humanität: „Die

Idealität eines Charakters hängt von nichts so sehr ab, als der Tiefe, und der Art der Sehnsucht, die ihn begeistert. Denn der Ausdruck des Idealischen fügt der Moralität noch etwas Anderes, nicht Höheres (denn sie bleibt immer das Höchste), aber mehr Umfassendes hinzu, da ein idealischer Charakter sich nicht bloß Einer Idee, wie der schlicht moralische der der Pflicht, unterwirft, sondern sich gleichsam allen Ideen, der ganzen unsichbaren Welt, anbildet, da er, wie der Künstler ein Kunstwerk, so eine Gesinnung hervorzubringen strebt, die wie jenes die Schönheit, so die Menschheit (in ihrem Adel und ihrer Würde) in einem einzelnen Fall darstelle, und da er endlich im wahren Verstande schöpferisch ist, indem er die, sonst nur den Gedanken vorschwebende Idee höchster Menschheit in eine Thatsache der Natur verwandelt" (p. 205).

Der Prozeß also, durch welchen der Charakter sich zu seinem idealischen Ziele der Humanität erhebt, ist eine Anbildung, d. h. ein Sich Öffnen den äußeren Mächten, eine Assimilation derselben. Er ist aber auch eine Ausbildung der dem Charakter wesensmäßig mitgegebenen eigentümlichen Qualitäten. Unter diesen beiden Aspekten sieht Humboldt die Bildung; sie ist sowohl Ausbildung, wie Anbildung, sowohl Entfaltung, wie auch Assimilation. Er sagt einmal: „Alle Hervorbringung setzt einen Stoff voraus; denn nur an das schon Vorhandene knüpft die Natur das Neue an. Dieser Stoff bildet sich aus, und zwar durch einen Trieb, welcher mit eigenthümlicher Kraft, und nach einer Regel ... thätig ist ... Das erste Geschäft dieses Bildungstriebes ist die Ausbildung selbst ..." (Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur" Werke I p. 328).

Gerade auf der Eigentümlichkeit des Charakters baut er den ganzen Bildungsprozeß auf und diese Eigentümlichkeit muß bewahrt bleiben. „Das also worauf die ganze Größe des Menschen zuletzt beruht, wonach der einzelne Mensch ewig ringen muß, und was der, welcher auf Menschen wirken will, nie aus den Augen verlieren darf, ist Eigenthümlichkeit der Kraft und der Bildung" („Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen" Werke Bd. I p. 107). „Das eigentliche tiefe und innige Verlangen einer wahrhaft menschlichen Brust ist, zu seyn, wozu die Natur die Anlage in sie gesenkt hat, ihre Bestimmung zu erfüllen, und sey es auch durch unaufhörliches Entbehren und Leiden" („Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten" Werk Bd. III p. 173). Es wäre ein „thörichtes Unternehmen, mit Vertilgung des eigenen Charakters einen durchaus fremden anzunehmen" (Werke Bd. II p. 93). Humboldt hält es für be-

wiesen, „daß die wahre Vernunft dem Menschen keinen andren Zustand, als einen solchen wünschen kann, in welchem ... jeder Einzelne der ungebundensten Freiheit genießt, sich aus sich selbst, in seiner Eigenthümlichkeit, zu entwikkeln“ (Bd. I p. 111).

Bei Wahrung der Eigentümlichkeit muß aber nun auch eine Erweiterung im Sinne des Ideals der Humanität erfolgen. Die Bildung des Menschen darf nicht, in willkürlicher Selbstbeschränkung, ein bloßes Entwickeln der mitgegebenen Anlagen bedeuten, sie muß ein Fördern und Entfalten dieser Anlagen sein, welches dem Ideal der Menschlichkeit nicht widerspricht. „Der Mensch“ sagt Humboldt („Plan einer vergleichenden Anthropologie“ Werke Bd. I p. 380) „soll seinen Charakter, den er einmal durch die Natur und die Lage empfangen hat, beibehalten, nur in ihm bewegt er sich leicht, ist er thätig und glücklich. Darum soll er aber nicht minder die allgemeinen Foderungen der Menschheit befriedigen und seiner geistigen Ausbildung keinerlei Schranken setzen.“ Er soll die Freiheit genießen, von außen in sich Mächte aufzunehmen, die seine inneren Anlagen in einem menschenwürdigen Sinne bilden können.

Der Standpunkt Humboldts kommt im folgenden Ausspruch klar zum Ausdruck: „Der wahre Zwek des Menschen — nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt — ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerläßliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwikkelung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus ... Durch Verbindungen also, die aus dem Innren der Wesen entspringen, muß einer den Reichthum des andren sich eigen machen“ („Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ Werke Bd. I pp. 106, 107).

Für Humboldt ist eigentlich eine Bildung des Menschen gar nicht anders möglich, als durch Einwirkungen von außen, durch Assimilation dieser externen Einflüsse. „Der moralischen, wie der physischen Organisation ist ein assimilierender Bildungstrieb eigen.“ „Der Mensch entwickelt sich nur nach Maaßgabe der physischen Dinge, die ihn umgeben. Umstände und Ereignisse, die auf den ersten Anblick seinem Innern völlig heterogen sind, Klima, Boden, Lebensunterhalt, äußere Einrichtungen usf. bringen in ihm neue, und oft die feinsten und höchsten moralischen Erscheinungen hervor ... Die physische Beschaffen-

heit des Menschen spielt daher bei der Bildung seines Charakters eine in jeder Rücksicht bedeutende Rolle" („Plan einer vergleichenden Anthropologie" Werke Bd. I pp 389, 390). In diesem Prozesse der Assimilation bleibt nun aber nach Humboldt der ursprüngliche Charakter in seiner Eigentümlichkeit bewahrt; denn nur das wird aufgenommen, was dem Charakter homogen ist: „Sobald einmal der Charakter erwacht ist, so eignet er sich von allen Dingen, die auf ihn einwirken, immer von selbst nur das an, was ihm homogen ist" (Ebda. pp. 386, 387). So heißt es auch in der Abhandlung „Das 18. Jahrhundert": es wohne „in dem Menschen ursprünglich eine Kraft, welche sich der äußern Einwirkungen nur bemeistert, um dieselben, ihrer Natur gemäß, zu gebrauchen" (II p. 92).

Allein diese Wechselwirkung von „Welt und Mensch" erkennt Humboldt als wahren Grund der Charakterentwicklung an. „Der Ausdruck Wechselwirkung zwischen Welt und Mensch" sagt er aber „wird nur dann richtig verstanden, wenn man den Menschen als das allein Bestimmende und Wichtige dabei ansieht. Es ist eine niedrige Auffassung vom Menschen, wenn man ihn durch die äußeren Umstände bestimmbar glaubt." „Es ist ein schlechterdings vergebliches Bemühen, das Wesen eines Menschen vollständig aus den Umständen, die auf ihn eingewirkt haben, herleiten und durchaus begreifen und darstellen zu wollen. Wie tief man eindringen, wie nah man zur Wahrheit gelangen möchte, so bleibt immer doch Eine unbekannte Größe zurück: die primitive Kraft, das ursprüngliche Ich, die mit dem Leben zugleich gegebne Persönlichkeit. Auf ihr beruht die Freiheit des Menschen, und sie ist daher sein eigentlicher Charakter ... Alles, was wir mit Sicherheit zu behaupten im Stande sind, ist nur soviel, daß irgend eine Kraft, sey es nun eine gleiche oder ungleiche ... zuerst und unabhängig von allen sie umgebenden Umständen vorhanden ist, weil ja sonst nichts da wäre, worauf von außen eingewirkt werden könnte" („Das 18. Jahrhundert" Werke III pp. 90, 91).

So betont Humboldt bei jeder Gelegenheit die Autonomie des eigentümlichen Charakters, ohne die keine Bildung stattfinden kann. Aber die Welt der Umstände ist für den Bildungsprozeß ebenso notwendig. Die Kräfte, die von außen hereinkommend zur Bildung des Charakters beitragen, sind mannigfaltigster Art. Alles was den Menschen umgibt, trägt zu seiner Bildung bei. Im „Plan einer vergleichenden Anthropologie" erwähnt Humboldt Klima, Boden, Lebensunterhalt, äußere Einrichtungen die im Menschen „neue und oft die feinsten und höchsten moralischen Erscheinungen hervorbringen". Dann erwähnt er auch in

den „Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ (p. 107) die „Verbindung der beiden Geschlechter“ („Der bildende Nutzen solcher Verbindungen beruht immer auf dem Grade, in welchem sich die Selbstständigkeit der Verbundenen zugleich mit der Innigkeit der Verbindung erhält“). Den höchsten bildenden Wert erkennt er diesem Verhältnis zu, der Liebe des Einen zum Einen: Er schreibt am 23. Februar 1791 an die Li: „Nur von Einem Wesen kann das höchste Glück, nur von Einem die höchste Kraft und Bildung kommen“ und am 15. März 1791: „Vieles kann man nehmen von vielen, aber werden und wachsen kann man nur durch Übergehen in Einen“. Keiner Lage aber, in der der Mensch sich befinden mag, braucht es an bildendem Wert zu mangeln. „Auch die Stunden des Kummers, Unmuts, der langen Weile“ schreibt er an Li am 2. Januar 1789 „sind nicht verloren. Sie ziehen den Geist in sich zurück, machen, daß er in sich fort in unermüdeter Tätigkeit denkt, arbeitet und sich immer mehr und von neuen Seiten ausbildet“. Die Religion erwähnt Humboldt als Bildungsfaktor ganz (mit Eichendorffs Worten) als „Vorübergehendes Moment“ ja sogar als ein rein subjektives Mittel der Bildung. So heißt es im Aufsatz „Über Religion“ (Werke Bd. I p. 70): „Alle Bildung hat ihren Ursprung allein in dem Innren der Seele, und kann durch äußre Veranstaltungen nur veranlaßt, nie hervorgebracht werden. Daß nun die Religion, welche ganz auf Ideen, Empfindungen, und innrer Überzeugung beruht, ein solches Mittel sei, ist unleugbar... Der sittliche Mensch (muß) gebildet werden durch das Anschauen hoher moralischer Vollkommenheit im Leben durch Umgang, und durch zwekmäßiges Studium der Geschichte, endlich durch das Anschauen der höchsten idealischen Vollkommenheit im Bilde der Gottheit. Aber diese letztere Ansicht ist,... nicht für jedes Auge gemacht, oder, um ohne Bild zu reden, diese Vorstellungsart ist nicht jedem Charakter angemessen.“ Es ist bemerkenswert, wie sehr der göttliche Bildungseinfluß hier im Subjektiven der menschlichen Veranlagung aufgeht und wie die göttliche Gestaltungskraft nicht als von Gott herkommend gedacht wird, sondern im Menschen entsteht, in der „Anschauung“ des göttlichen Bildes erzeugt wird. Der Kontrast zwischen religiöser und humanitätsphilosophischer Auffassungsweise kann sich nicht deutlicher offenbaren.

Die Stellung, welche Humboldt der Religion im Bildungsprozeß zuweist, räumt er auch der Kunst ein. Der Genuß ästhetischer Produkte wirkt bildend, indem er die Anlagen des Menschen entfaltet und erhöht (vgl. hiezu Spranger a. a. O. p. 330). Besonderen bildenden Einfluß

erblickt Humboldt dann in dem Vorbilde großer Menschen und Völker der Weltgeschichte. Hier kommt ein sehr intellektuelles Moment in der Bildungsidee Herders zum Vorschein. Keinen unbewußten, direkten Einfluß übt das Vorbild aus; die Wirkung stellt sich vielmehr nach einer wertenden und abwägenden Betrachtung seitens des Bildungsbedürftigen ein: „(Der Mensch) blickt um sich her und wählt sich diejenigen Individuen aus, welche ihm den besten und höchsten Begriff vollendeter Menschheit geben. Da er das Ideal selbst nicht anschauen kann, hält er sich an seine treuesten Abdrücke. Aus der Masse der Zeiten und Nationen sucht er sich die Dichter, Künstler, Philosophen und Naturforscher aus, die in einem wahrhaft großen Stile gearbeitet haben, die jede dieser Gattungen am reinsten in ihrer besten Eigenthümlichkeit darstellen. Vor allem aber versäumt er nicht, aus dem Leben selbst diejenigen Menschen herbeizurufen, welche ihm durch ihre innere Beschaffenheit und ihre äußre Gestalt am sichtbarsten das Bild einer hohen und edeln Menschheit zeichnen“ („Über den Geist der Menschheit“, Werke Bd. II pp. 326, 327).

Das sichtbarste Bild einer hohen und edlen Menschheit aber ist für Humboldt das Volk der Griechen. Ihm kommt also auch im höchsten Maße bildender Wert zu. In diesem Sinne schreibt er an Wolf: (Zitiert aus Spranger a. a. O. p. 417) „Es gibt außer allen einzelnen Studien und Ausbildungen des Menschen noch eine ganz eigne, welche gleichsam den ganzen Menschen zusammenknüpft, ihn nicht nur fähiger, stärker, besser an dieser und jener Seite, sondern überhaupt zum größeren und edleren Menschen macht, wozu zugleich Stärke der intellektuellen Güte, der moralischen und Reizbarkeit und Empfänglichkeit der ästhetischen Fähigkeiten gehört. Diese Ausbildung ... kann, dünkt mich, nicht besser befördert werden, als durch das Studium großer und gerade in dieser Rücksicht bewundernswürdiger Menschen, oder um es mit einem Worte zu sagen, durch das Studium der Griechen.“ Von den Griechen sagt er auch: „Ihre Größe ist so rein, wahr und ächt entsprungen aus der Natur der Menschheit, daß sie uns nicht zwingend, auf ihre, sondern begeisternd, auf unsre Weise anregt, uns anzieht, indem sie unsre Selbstständigkeit erhöht, und uns mit sich verknüpft nur in der Idee letzter Vollkommenheit, von der sie ein unläugbares Vorbild, nach der aber auch uns, wenn gleich auf andern Wegen zu streben erlaubt ist“ („Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten“, Werke Bd. II p. 190).

Es ist wichtig zu bemerken, daß auch bei Anerkennung der Vollkommenheit des Vorbildes, die Eigentümlichkeit des Aufnehmenden be-

wahrt bleibt. Auch die besondere Vorzüglichkeit macht das Vorbild zu keinem ausschließlichen Muster. Das Nachahmen des Vorbildes ist kein Kopieren, sondern ein Mitstreben. Die einmalige Seinsform des Vorbildes soll nicht reproduziert werden, sondern sie soll dazu anfeuern, die eigene Daseinsgestalt in der eigenen Art dem gleichen idealischen Ziele der Vollkommenheit entgegenzubilden. Denn schließlich ist nicht die Uniformität Ideal, sondern die Vielgestaltigkeit gebildeter Menschen; die ideale Gesellschaft ist die Ko-existenz von gebildeten „eigentümlichen" Charakteren. So sagt Humboldt in der Abhandlung „Das 18. Jahrhundert" (Werke II pp. 38, 40): „Der Einzelne kann das Ideal menschlicher Vollkommenheit nur von Einer Seite, nur nach Maaßgabe seiner Eigenthümlichkeit darstellen... Mannigfaltigkeit der Charaktere ist daher die erste Foderung, welche an die Menschheit ergeht... Mannigfaltigkeit reizt die Kräfte zum Kampf und zum Wetteifer, hindert das verderbliche Stocken der Thätigkeit, das immer sehr leicht die Folge einer ermüdenden Gleichförmigkeit ist..." „Denn wenn die idealische Ausbildung des einzelnen Menschen einzig und allein auf der reinen und strengen Entwicklung der innern Eigenthümlichkeit beruht, so hängt die idealische Vollkommenheit des Ganzen nur von dem stärksten und thätigsten Zusammenwirken der größesten Menge solcher Individuen ab, und alle Foderungen, welche der philosophische Beurtheiler an sein Zeitalter machen kann, vereinigen sich allein in dem Grade der Ausbildung der Einzelnen, der nahen Verbindung aller mit allen, und der Zweckmäßigkeit der Stellung eines jeden an dem Platze, von welchem aus er auf sich und auf andre am wohlthätigsten wirken kann."

Die Forderung, die an alle ergeht, ist der Aufruf zur Bildung. Jeder soll dabei seine eigene Form realisieren. Der Bildungsprozeß aber durch den das zu geschehen hat, ist prinzipiell bei allen ein gleicher, nämlich die Entfaltung der mitgegebenen inneren Anlagen an den Kräften der umgebenden Welt und ihrer Einrichtungen. Nur indem Bildung so gefaßt wird, darf in dieser Sphäre allen das gleiche Ziel vorgesteckt werden, kann es überhaupt ein einziges idealisches Ziel für die Gesamtheit der Menschen geben. Das ist die Humanität. Sie ist die schöne Blüte menschlichen Wachstums. Dem Werden der Blume wird auch von Humboldt oft die Bildung des Menschen verglichen.

In einer besonderen Hinsicht jedoch überragt der Mensch die übrige Kreatur. Bei ihm ist das Leben, das er auf Erden führt, ein bloßer Anfang. An der Schranke der Unendlichkeit hört die Bildung nicht auf. Der Mensch nimmt mit sich in den Tod, was er in seinem

irdischen Bildungsleben erreicht hat; was er hier begonnen hat, das setzt er im Reiche der Unendlichkeit fort: „Der Tod selbst ist nur eine natürliche Entwicklungsstufe". „Der höchste Moment des Menschen ist dieser Moment der Blüthe. Die minder reizende, einfache Gestalt der Frucht weist gleichsam selbst auf die Schönheit der Blüthe hin, die sich durch sie entfalten soll. Auch eilt nur alles der Blüthe zu. Was zuerst dem Samenkorn entsprießt, ist noch fern von ihrem Reiz. Der volle dikke Stengel, die breiten auseinander fallenden Blätter bedürfen noch einer mehr vollendeten Bildung. Stufenweise steigt diese, wie sich das Auge am Stamme erhebt; zartere Blätter sehnen sich gleichsam, sich zu vereinigen, und schließen sich enger und enger, bis der Kelch das Verlangen zu stillen scheint. Indeß ist das Geschlecht der Pflanzen nicht von dem Schicksal gesegnet. Die Blüthe fällt ab, und die Frucht bringt wieder den gleich rohen, und gleich sich verfeinernden Stamm hervor. Wenn im Menschen die Blüthe welkt; so macht sie nur jener schöneren Platz und den Zauber der schönsten birgt unserm Auge erst die ewig unerforschbare Unendlichkeit" („Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirsamkeit des Staates zu bestimmen", Werke Bd. I p. 108; vgl. Spranger a. a. O. p. 304).

In allem bisher Gesagten steht Humboldt ganz auf dem Boden der humanitätsphilosophischen Bildungsidee. Hier gelten die Angriffe Werner Schultz' auf die Sprangersche Analyse nicht zu Recht. Dagegen haben S. A. Kähler und Schultz besonders für die Alterszeit Humboldts berechtigerweise eine andere Interpretation gegeben. Durch das ganze Leben und Schaffen Humboldts gehen gewisse „unklassische" Züge, die dann deutlich im Alter zum Vorschein kommen. Für den Bereich der Bildung bedeutet dieses Anderssein Humboldts im Alter eine gewisse Abkehr vom eben dargestellten Standpunkt. Eine Fortführung dieser Arbeit würde auch diesen Wandel zu erörtern haben. Nicht daß Humboldt die Grundideen, auf denen seine Gedanken zur Bildung aufgebaut waren, ganz aufgegeben hätte; seine organische und individualistische Weltanschauung blieb ihm bis zuletzt. Im Alter aber kommen Gedanken und Gefühle in den Vordergrund, die in der Frühzeit schon da sind, in seinem humanitätsphilosophischen Bildungssystem jedoch keinen bemerkenswerten Platz finden. Es ist ein „Zweiweltengefühl" das nun aufkommt, eine Ahnung von der dämonischen Macht des Schicksals, das in das Leben des Menschen einbricht und „willkürlich mit ihm schaltet"[8]). Ein Gefühl des „Abstandes von der äußeren Welt"[9]) drängt

[8]) W. Schultz, „Die Religion W. v. H.'s, a. a. O. p. 65 pass.

[9]) W. Schultz, „Das Erlebnis der Individualität bei H.", a. a. O. p. 670 pass.

sich ihm auf und die Kontemplation in der Einsamkeit wird vorherrschend.Vor allem kommt nun auch eine Erlösungssehnsucht auf, ein Verlangen nach Hilfe von oben. Wie Schultz richtig betont, bedeutet das bei Humboldt keine eindeutige Hinwendung zum Christentum. Der Weg dorthin war ihm versperrt durch sein Festhalten am Individualismus und durch seine Leugnung der Erbsünde. Seine Bildungsidee konnte sich daher nicht in eine religiöse verwandeln, obwohl gerade diese Gefühle des Alters — Schicksalsgefühl, Erlösungssehnsucht, Weltflucht — eine Rückkehr zur religiösen Anschauungsweise hätten vermitteln können. Die Neuerung drückt sich bei ihm vielmehr in einem Skeptizismus gegenüber der Bildungsidee aus. Es ist der Beginn des Bildungspessimismus, den eine Fortsetzung dieser Untersuchung auch zu behandeln hätte. Bei Goethe und Herder dagegen bedeutet die Abkehr vom humanitätsphilosophischen Bildungsgedanken mehr seine Konkretisierung und Abänderung für Zwecke, die vom Leben in der Gesellschaft an der Wende der Zeiten verlangt wurden.

Kapitel IV.

Gegenüberstellung der religiösen und humanitätsphilosophischen Bildungsideen.

In einer kurzen Gegenüberstellung sollen die Hauptgehalte der beiden Bildungsgedanken zusammenfassend angegeben und vor allem die zwischen ihnen bestehenden Unterschiede betont werden.

Religiöse Bildung ist die von der göttlichen Gnade direkt oder durch Vermittlung der Sakramente (besonders der Eucharistie) bewirkte Wiederherstellung der Gottebenbildlichkeit im Menschen, im Sinne einer Umbildung der mitgegebenen natürlichen Kräfte und einer Überbildung derselben in die übernatürliche göttliche Steinsart.

Humanitätsphilosophische Bildung ist die durch den Einfluß weltlicher Mächte veranlaßte Entfaltung der Totalität einzelmenschlicher Anlagen, im Sinne einer Anbildung jener weltlichen und Ausbildung dieser mitgegebenen natürlichen Kräfte.

Der wesentliche Unterschied zwischen diesen Bildungsideen kommt bei der Kontrastierung der Begriffspaare Um- und Überbildung einerseits und An- und Ausbildung andererseits klar zum Vorschein.

Bei der religiösen Bildungsidee ist die radikale Seinsänderung und die Transfiguration in eine übernatürliche, normativ festgesetzte Gestalt das Wesen des Bildungsziels. Bei dem humanitätsphilosophischen Bildungsgedanken ist es dagegen die entschlossene Verwirklichung der in ihrem Sosein vorhandenen Lebensform, nach Maßgabe der individuellen, dem Einzelnen mitgegebenen Totalität der Anlagen. Der Blick ist also dort vorzüglich auf das Weiterleben im Jenseits, hier aber weitgehend auf das Leben im Diesseits gerichtet. Pflicht ist dort die Erlangung des ewigen Heils, wozu das Dasein auf Erden eine bloße Vorbereitung sein soll und nur ein Anfang sein kann. Aufgabe ist dagegen hier meist die volle Realisation des irdischen Glücks, das Zweck an sich und umfassende Erfüllung der menschlichen Bestimmung ist; die Fortsetzung der Bildungsarbeit nach dem Tode geschieht dann (nach Herder) auch auf höherer Ebene, nicht aber so, daß dazu der ganze irdische Bildungsgang bloße Vorstufe sein soll und dem-

gemäß gewertet wird. Wie sich also die religiöse Bildungsidee ganz nach dem Leben in der fernen Zukunft richtet, so sind für sie auch die Geschehnisse der Vergangenheit unbedingte Voraussetzung. Bestimmend für sie ist der Sündenfall des im Anfang nach dem göttlichen Ebenbild geschaffenen Menschen. Die humanitätsphilosophische Bildungsidee nimmt demgegenüber von keiner in der Zeit geschehenen Depravation der menschlichen Natur Kenntnis und verlangt daher auch keine Erneuerung oder Verbesserung derselben. Kein Sündenfall hat stattgefunden; daher ist das Wesen des Menschen seiner jetzigen Verfassung nach nicht verdorben, sondern in seinem Sosein gut. Seine Natur ist nicht verfälscht, falsch kann nur die Art der Bildung sein, sei es als Verkümmerung irgendwelcher zur Totalität gehörenden wesentlichen Anlagen, sei es als überhebliches Streben des Einzelnen nach einer jenseits der begrenzten Totalität liegenden Universalität oder auch nach der Ausbildung einer nicht in der Totalität mitgegebenen Anlage. Daher ist bei der humanitätsphilosophischen Bildung die Abkehr vom falschen Weg nicht, wie in der religiösen Sphäre, eine Bekehrung (als Korrektur) und reuige Seinsänderung, sondern entweder die Freigabe unterdrückter Anlagen oder die Entsagung aller die besondere Totalität überflügelnder Bestrebungen. So ist aber dann auch, nach der positiven Seite, der Bildungsweg humanitätsphilosophischer Art keine Verklärung und radikale Umgestaltung der vorhandenen Kräfte, sondern die Vervollkommnung derselben als einer Entfaltung und Entwicklung ohne besondere Umformungen.

Bild und Vorbild für diesen Bildungsweg ist innerhalb der humanitätsphilosophischen Sphäre das Leben der Pflanze. Wie sie die äußeren Elemente des Lichtes und des Wassers in sich aufnimmt zwecks Entfaltung ihrer im Keime vorhandenen Kräfte, so soll der Mensch sich bilden, indem er von außen zur Darlegung seiner keimhaft mitgebrachten Form angeregt wird. Bei der religiösen Bildungsidee wird das Pflanzenbild in ganz anderem Sinne verwandt. Ein oft gebrauchtes Gleichnis für das Zustandekommen der religiösen Bildungsform ist die Veredlung des Baumes durch den eingepfropften Reis. Dieses Bild drückt den Gegensatz zum humanitätsphilosophischen Gleichnis von der in ihrer unveredelten Seinsart sich entfaltenden Pflanze aus, indem die Verklärung der natürlichen Kräfte durch einen von außen und oben erfolgenden Eingriff hervorgehoben wird.

Viel realer und eingreifender ist aber dann innerhalb der religiösen Sphäre Christus das Vorbild für den sich bildenden Menschen, nun

aber als Gestalt und nicht vorwiegend den Bildungsverlauf exemplifizierend. Die humanitätsphilosophische Bildungsidee kennt keine solche übernatürliche, für alle Menschen absolut normativ vorbildliche Gestalt. Konkrete Gestalten als „Gebildete" sind hier Vorbilder nur indem sie mit der besonderen Seinsart des sich bildenden Einzelnen übereinstimmen, oder weil sie den idealen Bildungsprozeß durchlaufen haben. Ein Vorbild für alle gibt es nicht. Christus aber ist das allgemeingültige Vorbild für die Menschheit überhaupt. Dabei wird in der religiösen Sphäre, trotz der Gewährung einer irdischen Mannigfaltigkeit, vor allem nach katholischem Dogma, auf eine fundamentale Einförmigkeit der sich Bildenden abgezielt. Die Humanitätsphilosophie dagegen fordert gerade und ganz prinzipiell die reichste Mannigfaltigkeit der gebildeten Formen. Gemeinsam ist zwar hier allen Menschen die Humanität, die somit als Eines in ihnen dargestellt werden soll. Sie stellt sich aber voll und ganz nur in ihren verschiedenartigen Repräsentanten dar, sie ist nicht nach einem allgemeinen Schema zu bestimmen. Die Humanität selbst ist also das vereinigende Band; sie ist aber kein vereinheitlichendes Prinzip, welches Christus bei der religiösen Bildungsidee durch die Forderung der unbedingten Angleichung aller an ihn wird. Er ist das Ideal der Menschheit als Gestalt, der realen Konstitution nach. Die Blume als Ideal der humanitätsphilosophischen Bildungsidee ist hingegen Ideal nicht als Gestalt, sondern weil sie in bestimmter Weise geworden ist und nachahmungswürdig ist an ihr nicht die erlangte Seinsart, sondern der dazu führende Werdegang, der Prozeß der Reifwerdung. Dieser Prozeß ist es auch, der allen Menschen zum Vorbild dienen soll. Die religiöse Bildungsidee hat auch, neben dem gemeinsamen konkreten Vorbild den gemeinsamen typischen Bildungsgang, wie er vor allem in der Zubereitung der Disposition und der Aktuierung derselben durch die Annahme der Sakramente erscheint. Dieser Prozeß ist aber von dem humanitätsphilosophischen radikal verschieden dadurch, daß er eine von Gott erzeugte und zu ihm hinführende Verklärung der mitgegebenen Anlagen ist.

Die Stellung des Menschen zu Gott und damit die Anschauung vom Wesen Gottes ist eine hier und dort gänzlich verschiedenartige und bestimmt überhaupt die bisher beschriebenen Differenzen zwischen religiöser und humanitätsphilosophischer Bildungsidee.

Nach der religiösen Konzeption ist Gott der Schöpfer, der aus freiem Willensentschluß die weltlichen Gebilde aus dem Nichts ins

Dasein rief und sie auch in fortgehenden Akten der Schöpfung im Dasein erhält.

Nach der humanitätsphilosophischen Anschauung (besonders Herders) ist Gott dagegen die trieberweckende, allwirkende Naturkraft, die nicht aus einem Willensentschluß, sondern mit Notwendigkeit die Welt hervorbringt und sie als ihr inneres Prinzip erhält.

Sowohl Religion als auch Humanitätsphilosophie sehen Gott als den Erzeuger der Dinge und als die inwendig in ihnen wesende und erhaltende Kraft an. Aber nach beiden Seiten besteht in diesen scheinbar gleichen Gedanken völlige Unterschiedlichkeit.

Der Gott des Christentums ist der personale, extramundane, freiwillig handelnde und nie mit der Kreatur sich vermengende Schöpfer. Der Gott der Humanitätsphilosophie ist dagegen die unpersönliche, immanente notwendig wirkende und in das Wesen der Einzelsubstanz eingehende Naturkraft. Nicht daß hier die Transzendenz der Gottheit völlig aufgegeben wird; nur das Entrücktsein in die supramundane Region des Himmels besteht nicht mehr. Dafür ist die Gottheit als Naturkraft ganz in jeder Einzelgestalt, und jede Einzelsubstanz nimmt voll an ihr Teil. Die Inexistenz Gottes in der Kreatur und die Abhängigkeit derselben von ihm, ist ein hier und dort ganz verschiedenartiger Begriff. Nach der christlichen Anschauung wirkt Gott inwendig in der Seele, indem er als ein Gnadengeschenk übernatürliche Tugenden eingießt, die dann aus dem Innern heraus die Kreatur zu ihm erheben. Die Humanitätsphilosophie kennt keine Gnadengaben in diesem Sinne. denn Gott ist ja jeweilig ganz in der Einzelsubstanz und wesentlicher Teil derselben. Eine vollkommene Identifikation von göttlicher und weltlicher Grundkraft besteht hier, wie sie nie von den christlichen Denkern zugegeben wird; daher ist auch die Absicht des humanitätsphilosophischen Bildungsprinzips die Entfaltung der Anlagen in ihrem Sosein und keine Umgestaltung derselben in eine übernatürliche Form. Daher geschieht auch die Ausbildung der menschlichen Anlagen durch Anbildung jeglicher äußerer Kräfte, denn in allen erscheint ja die Gottheit als ganze wirkende Macht und keine Reinigung vom weltlichen Einfluß im religiösen Sinne braucht stattzufinden. In der religiösen Sphäre jedoch ist Gott nicht identisch mit der Welt und da nur die aus ihm ausströmende Kraft im guten Verstande bildend ist, so ist der Einfluß der Welt oft ein entstellender und verbildender.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen religiöser und humanitätsphilosophischer Bildungsidee besteht auch in der Auffassung der Prädestination. Nach christlichem Dogma ist diese die Gott allein anheim-

gestellte Berufung einer von jeher bestimmten Zahl Menschen zur ewigen Seligkeit. Der Prädestinationsgedanke besagt also, daß in seinem Sosein als Auserwählter der Mensch von jeher unabänderlich determiniert ist. Sein Zutun ändert an der Tatsache seiner Beschaffenheit, d. h. an seiner endlichen Berufung (oder nach calvinistischer Lehre auch seiner Verwerfung) nichts. Das prädestinierte Sosein des Menschen ist also im religiösen Umkreis der Bildungsidee, was in der humanitätsphilosophischen Sphäre die „Vorgegebenheit der Anlage" ist. Der Unterschied besteht nun vor allem darin, daß die tatsächliche Berufung durch Gott einer beschränkten Anzahl Menschen zuteil wird, obwohl, besonders nach katholischer Lehre, das Gnadenangebot der Heilserlangung an die gesamte Menschheit gerichtet ist (genau wie Christus das verbindliche Vorbild für alle ist). Eine Beschränkung irgendwelcher Art kennt nun die Humanitätsphilosophie nicht. Jeder ist ohne besonderen Beschluß ein Erkorener, denn jeder kann die Bestimmung der Menschheit, das Ideal der Humanität in sich auszubilden, erfüllen. Prädestiniert ist hier nicht der endgültige Zustand im Jenseits, sondern die Art der mitgebrachten Anlagen und die Beschaffenheit der Umwelt, durch deren Einfluß die Bildung vor sich geht. Hauptaugenmerk der religiösen Bildung ist also das Ziel, nämlich das Leben im Jenseits, der Endzustand, während der humanitätsphilosophischen Bildung der irdische Zustand des Menschen als solcher wichtig ist.

In den Bereich der Prädestination gehört der Beruf als Bezogenheit des Menschen auf die Mitwelt. Auch hier ist der religiöse Blickpunkt der jenseitige, der humanitätsphilosophische aber ein diesseitiger. Vom Standpunkt beider aus sind Berufswahl und Berufstätigkeit unentbehrliche Momente der Bildung.

Innerhalb der religiösen Sphäre wird die Bedeutung des Berufes vom Protestantismus weit mehr betont als vom Katholizismus[1]). Für diesen ist die Berufstätigkeit oft eine mehr säkulare Angelegenheit und steht so außerhalb der eigentlichen Gnadensphäre. Das Berufsleben als solches hat dann an sich nichts, wodurch der Mensch, der in ihm steht, zur Vollkommenheit geführt wird. Wenn es ein Ideal gibt, so ist dies das außerberufliche, überständische Leben des Mönchtums.

Demgegenüber faßt der Protestantismus den Beruf mehr als eine Anordnung Gottes auf. Im Luthertum wird daher ein Beharren im Beruf zur Pflicht, für den Calvinismus ist die Berufsarbeit ein Wirken zu Ehren Gottes. Beruf ist ursprünglich Berufung, ein Hineingestellt-

[1]) Vgl. dazu die Arbeiten von Troeltsch und Max Weber.

sein des Menschen in eine bestimmte Sphäre, mit der Aufforderung verbunden, zum eigenen Heil und zur Verherrlichung Gottes darin zu wirken[2]).

Diese Auffassung vom Beruf kommt also nun in den Bereich der Prädestination. Wie Gott den Menschen in seinem Sosein der Substanz nach bestimmt, so setzt er ihn auch fest in seinem Stand und im Felde seiner Tätigkeit. Daher in der Frage der Berufswahl die doppelte Auffassung der protestantischen Theologen — einmal für die genaue Selbstprüfung beim Entscheid (denn Gott hat dem Menschen seine bestimmte Aufgabe zugewiesen), dann gegen die Berufsänderung bei erfolgter Wahl (denn Gott verlangt ein Beharren in der einmal zugewiesenen Tätigkeit).

Dabei sind Arbeit und Beruf keineswegs Endzwecke. Das Ziel des Berufslebens ist nicht Tüchtigkeit im Beruf (wenigstens nicht direkt), sondern Gestaltung des religiösen Lebens, dessen Ziel wiederum die Erlangung des Heils ist. Die Berufstätigkeit ist also als ein Bildungs*mittel* aufzufassen.

Demgegenüber gilt in der humanitätsphilosophischen Sphäre der Beruf als Ziel oder als Beschränkung. Der sich bildende Mensch sucht die seiner besonderen Anlage zugeordnete Tätigkeit: er findet schließlich den für ihn geeigneten Beruf, oder er entsagt dem Ideal der Entfaltung aller Kräfte, der harmonischen Ausbildung seiner gesamten Anlagen und bescheidet sich mit einem Beruf; dieser ist eine Beschränkung. In beiden Fällen ist der Beruf nicht Ausgangspunkt, sondern Endstadium der Entwicklung. In der religiösen Sphäre dagegen ist der Beruf von Anfang an da, und zwar als bestimmt durch Gottes Ratschluß. Durch die Tätigkeit in diesem Beruf soll das Leben zu einem einheitlichen Dasein im Sinne der religiösen Bildung gestaltet werden[3]).

Der Bildungsroman wird zeigen, welche Stellung dem Berufsproblem bei der literarischen Behandlung der Bildungsidee angewiesen wird. Bevor wir aber zu ihm übergehen, soll gezeigt werden, wie religiöse und humanitätsphilosophische Bildungsideen historisch entstanden.

---

[2]) Vgl. Luther zu Matth. 624—630: „Den Schatz und die Freude im Herzen, daß einer könnte in den Stand kommen, da er gewiß wüßte, daß er Gott drinnen diente und daß Gott an seinem Tun und Leben Gefallen hätte, sollte man kaufen um alles, das auf Erden ist. Nun kann ein Jeglicher umsonst und ohne Geld in den Stand kommen, wenn er in seinem Beruf bleibt und darin tut, was ihm befohlen ist."

[3]) Vgl. hierzu Troeltsch, Gesammelte Schriften IV, p. 222, 236.

Kapitel V.

Die geschichtliche Konstituierung der religiösen und humanitätsphilosophischen Bildungsideen.

Für unseren Zusammenhang ist das Religiöse das zeitlich Primäre. In einer Auseinandersetzung mit der religiösen Bildungsidee gestaltet sich der humanitätsphilosophische Bildungsgedanke im 18. Jahrhundert. Er entsteht aus der Abänderung wichtigster Komponenten der religiösen Bildungsidee.

Diese Wandlung gehört in den Bereich der „Verweltlichung" hinein, wodurch seit dem Ausgang des Mittelalters religiöse Werte in die Welt als ihr zugehörig verlegt werden. Von zwei Seiten kamen Anstöße, die vor allem diesen Prozeß förderten. Es ist einmal jener Strom pantheistischer und panentheistischer Anschauungen, der vom Altertum ausgehend, im christlichen Mittelalter nie ganz versiegt, im 17. und 18. Jahrhundert dann breit und mächtig anschwillt. Es ist zweitens die Entwicklung der Wissenschaft, besonders der biologischen Naturkunde, deren Entdeckungen und Erkenntnisse das Weltbild des 18. Jahrhunderts stark mitbestimmten und bei der Gestaltung des humanitätsphilosophischen Bildungsgedankens großen Einfluß ausübten.

Am umfassendsten kommt diese Neuerung bei der Erklärung des Verhältnisses von Gott zur Welt zum Ausdruck. Zugleich wird eine neue Anschauung von der Zeugung des menschlichen Körpers und von der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Seele vertreten. Für die Konstituierung des neuen Bildungsgedankens sind gerade diese biologischen Ansichten von besonderer Bedeutung geworden.

Das folgende Kapitel soll den im Wandel der Zeiten erfolgten Übergang von der religiösen zu der humanitätsphilosophischen Anschauungsweise behandeln. Dabei sei betont, daß im humanitätsphilosophischen Bereich Gedanken zum Vorschein kommen, die schon vor der Konstituierung der christlichen Bildungsidee vorhanden gewesen sind. Gerade diesen gegenüber hatte sich diese religiöse Anschauung ge-

bildet. Nun aber entwickelt sich die humanitätsphilosophische Vorstellungsart wiederum in einer Auseinandersetzung mit der christlichen und in einer (nicht immer bewußten) Rückkehr zu jener vor-christlichen Gedankenwelt; mannigfache Kreuzungen haben dabei stattgefunden — sowohl in der Wandlung von der vor-christlichen zur christlichen, als auch von der christlichen zur humanitätsphilosophischen Anschauungsweise. Aufgabe dieses Kapitels ist daher die Herausstellung der genauen christlichen und humanitätsphilosophischen Formen und der Hinweis auf die Art ihrer Entstehung.

Die große Wandlung, welche von christlichen zu humanitätsphilosophischen Anschauungen stattfand, war, wie im letzten Hauptstück in einer Gegenüberstellung dargelegt wurde, diejenige von der Idee des transzendenten Schöpfergottes zu der einer immanenten Naturgewalt. Die christliche Gottesauffassung aber hatte sich in der nachgriechischen Zeit im Gegensatz zu pantheistischen Gedanken gebildet, jedoch nicht ohne Verwertung vieler von den griechischen Philosophen ausgeprägten Vorstellungen. Diese Anlehnungen sowie Gegensätzlichkeiten sollen zuerst behandelt werden und zwar vorläufig im allgemeinsten Sinne. Die biologischen Ideen aber sollen später bei der Darstellung der Wandlung von der religiösen zur humanitätsphilosophischen Gedankenwelt spezifisch erörtert werden.

Der erste Gegensatz, der ins Auge gefaßt werden muß, ist derjenige zwischen Aristoteles und Plato. Plato kann im Sinne des Christentums insofern als religiöser Denker angesprochen werden, als er bei seiner Erklärung der Weltbildung die unbedingte Transzendenz der Gottheit behauptet. Die Welt wird vom Demiurgen aus der „nichtseienden“ qualitätslosen, chaotischen Materie nach dem Vorbild der (von der Gottheit gesondert existierenden) Ideen geschaffen. Die Ideen sind unbeweglich und unveränderlich, daher keine immanent wirkenden Kräfte; sie können wegen ihrer Vollkommenheit und Geistigkeit den Menschen zu Vorbildern dienen. Der Menschheit aber wohnt als Trieb das Streben inne, diese ihre Schöpfung leitenden Musterbilder nachzuahmen und also in sich zu verwirklichen. Die Aufgabe des Menschen ist also ein Sich-Bilden nach der Idee, durch Beherrschung der Leidenschaften, Überwindung der bloß sinnlichen Triebe, philosophische Beschäftigung mit der Ideenwelt. Dadurch gestaltet sich der Mensch zum Nachbild der Gottheit.

Diese wesentlich religiöse Anschauung von der Menschenbildung (als Gegebenheit und Aufgabe) wandelt nun Aristoteles dadurch

ab, daß er aus den transzendenten Ideen immanente Formen, innerlich wirkende Kräfte macht. Die Gottheit bleibt auch bei Aristoteles als „unbewegter Beweger“ in der Transzendenz. Die Ideen jedoch, für welche Plato die Attribute der Unbeweglichkeit und der Unveränderlichkeit postuliert hatte, werden bei Aristoteles zu dynamischen Gestaltungsprinzipien. Die Materie wird auch nicht von ihm als das schlechthin „Nichtseiende“ gefaßt, sondern als Möglichkeit zum Sein, wenn auch rein passive Potenz und qualitätloses Substrat des Bildungsvorganges. Die Materie wird durch die Formen, als in sie verlegte Kräfte, von innen gestaltet. Die Bildung als Aufgabe ist daher nicht mehr wie bei Plato eine Nachahmung der ewig unveränderlichen transzendenten Ideen, im Sinne einer seelischen Läuterung, und Unterdrückung gewisser Triebe, sondern eigentlicher die Realisation der innerlich gegebenen Form im Sinne einer Entfaltung. Nur richtet dabei Aristoteles sein Augenmerk mehr auf die Erzeugung des Gattungsmäßigen, als auf die Entwicklung des Individuellen. Ein Konstantes, im Großen und Ganzen Unveränderliches (da ja die Konstanz der Arten nicht im Zweifel stand) bestimmt also auch bei ihm den Bildungsprozeß. Ferner sind auch nur die vegetative und die animalische Seele (bei Pflanzen und Tieren wie bei Menschen) der Anlage nach im Samen enthalten. Die Denkseele des Menschen dagegen tritt von außen (auf unerklärte Weise) in den Körper ein. Als das Göttliche im Menschen gehört ihr Entstehen nicht zum organischen Zeugungsprozeß. Pflanzen- und Tierseele entwickeln sich also von innen, der Nus aber kommt von außen herein.

Erst die Stoa hat auch diese Überreste des am Transzendenten sich orientierenden Denkens beseitigt. Ein vollendeter Pantheismus herrscht bei ihr vor. Aus den platonischen Ideen sind endgültig immanente Keimformen geworden. Diese heißen nun „logoi spermatikoi“, sind körperlicher Art und als Teile des einen allgemeinen Weltlogos immanent in der Materie wirkende Kräfte. Die Materie ist wie bei Aristoteles qualitätsloses aber gestaltbares Substrat, die sie formenden logoi jedoch nicht wie bei Plato und Aristoteles immaterielle Substanzen, sondern körperliche Gebilde. Die Stoiker betrachten nun auch die gestaltende Tätigkeit der logoi spermatikoi in der Materie nicht vom Gesichtspunkt des Gattungsmäßigen aus, sondern entschieden individualisierend. Die logoi sind individualisierendes Prinzip auch in der menschlichen Seele. Diese entwickelt sich nun, aristotelischen Ansichten entgegen, auch als Denkseele rein aus dem Innern und ist als Ganzes anlagenhaft im Samen enthalten. Dem Ideal der reinen

Entfaltung steht damit kein Hindernis im Wege. Diese Entfaltung geht jedoch nicht ohne äußere Einflüsse vor sich; ganz wie später die humanitätsphilosophische Bildungsidee stellt die stoische Naturerklärung die Einwirkung klimatischer und anderer äußerer Einflüsse auf die sich entfaltende Seele fest[1]). Das liegt der stoischen Gedankenwelt sehr nahe, da ihrer Anschauung nach die Keimkräfte „Absenker" des universalen Logos sind, die Natur also fördernden Einfluß auf die in Bildung begriffene Seele ausüben kann. Möglich wird diese Anschauung aber nur durch die völlige, auch bei Aristoteles nicht vorhandene Gleichsetzung von Gott und Natur, durch den ausgesprochenen Pantheismus. Damit ist in der Stoa der äußerste Gegensatz zur platonischen Weltanschauung erreicht.

Eine Rückkehr zu der transzendenten Welterklärung findet im Neuplatonismus statt, der somit als Parallele zum Christentum aufzufassen ist. Diese Rückkehr zur Transzendenz ist aber keine bloße Wiederaufnahme der platonischen Stellung. Denn Plotin verbindet wesentliche Gedanken Platos mit Grundkonzeptionen des Aristoteles und der Stoa. Daneben wird bei ihm auch das Prinzip der Emanation wirksam. Sonach ist die Materie aus der höchsten Macht, dem Einen, ausgeflossen und bedeutet die letzte Stufe des Emanationsprozesses. Zwischen der Materie und dem Einen sind Weltseele und Nus gestellt. Die Ideen sind im Nus als dessen Gedanken enthalten. Das Eine emaniert also den Nus, dieser die Weltseele, aus der dann endlich die Materie hervorgeht. Diese ist nicht, wie bei Plato, das absolut Nichtseiende, sondern wie bei Aristoteles und bei der Stoa Möglichkeit zum Sein, freilich als rein passive Potenz. Ferner wird die Materie nicht wie bei Plato vom Demiurgen gestaltet, sondern sie ist eben Ausfluß aus der Urkraft. Die Ideen aber bestehen wiederum nicht getrennt von dieser, sondern sind kausal mit ihr verknüpft, als Gedanken des aus ihr emanierenden Nus. Der Nus teilt nun der Weltseele diese Ideen mit, die Weltseele führt sie dann in die Materie ein. In der Materie wirken sie so als gestaltende Kräfte. Wie die Formen des Aristoteles und die logoi spermatikoi der Stoa sind die neuplatonischen „Ideen" also innerlich formende Kräfte. Sie sind daher nicht

---

[1]) Nur erkennt die Stoa in größerem Maße als die Humanitätsphilosophie eine Gefahr in der Einwirkung der Welt, als einer in Leidenschaft verstrickenden, die Unabhängigkeit des Menschen gefährdenden Macht. Das Ideal der Apatheia setzt auch hier oft die Unterdrückung gewisser Triebe voraus. In obigem Zusammenhang vgl. vor allem die sehr aufschlußreiche Arbeit von H. Meyer: „Geschichte der Lehre von den Keimkräften", 1914.

den Ideen Platos gleichzustellen, die ja ewig unveränderliche Prinzipien sind; daher ist aber auch die Entfaltung Prinzip des neuplatonischen Bildungsvorganges.

Ein Weiteres muß hervorgehoben werden. Die Ideen, welche Gedanken des Nus sind und der Weltseele, welche die Materie informiert, mitgeteilt werden, sind nicht nur innerlich wirkende Keimkräfte, sondern ihrer Herkunft aus dem Nus wegen, auch Vorbilder. „Die Natur des Alls", sagt Plotin (Enneaden IV, 3, 11), „schuf alles sinnvoll zur Nachahmung desjenigen, dessen Begriffe sie in sich trug. Und da die Begriffe in der Materie in der Gestalt zur Ausprägung kommen, wie sie vor der Materie beschaffen waren, so ist die Seele die Vermittlung mit jenem Gotte, nach dessen Vorbild sie gestaltet wurde und auf den die Seele schaute, als sie tätig war."

Somit ist neben der Entfaltung die Nachahmung Prinzip des neuplatoinschen Bildungsprozesses. Das rührt aus der Rückkehr zum Gedanken der Transzendenz her; denn immer, wie schon bei Plato gegenüber Aristoteles und der Stoa gesehen wurde, bringt die Idee der Transzendenz das Prinzip der Nachahmung mit sich, da die logoi, von diesem Gesichtspunkte aus, nicht innere Keimkräfte, sondern überpersönliche, daher nachahmungswürdige Werte sind. In dieser Hinsicht steht Plotin der Gedankenwelt Platos sehr nahe. Die menschliche Seele läßt er daher auch nicht, wie vor allem die Stoa, durch Zeugung entstehen, sondern sie ist „Absenker" und Ausfluß der Weltseele, kommt also von oben in den Körper. Plotins Rückkehr zur Transzendenzidee unter Beibehaltung der stoischen Lehre von den Keimkräften bewirkt so die doppelte Anschauung vom Bildungsprozeß als Nachahmung und Entfaltung.

Diese Vorstellung ist in die frühchristliche Gedankenwelt eingegangen und insofern kann der Neuplatonismus als Vorstufe zum Christentum gelten. Sehr im Unterschiede zum Christentum wird aber in ihm der Idee der Entfaltung noch ein weiter Raum gewährt. Darin zeigt sich aber der große Gegensatz, der zwischen Neuplatonismus und Christentum in der Erklärung des Verhältnisses von Gott und Welt besteht. Denn nach jenem entstand die Welt ja durch einen Emanationsprozeß aus dem Einen, für dieses dagegen ist die Weltschöpfung aus dem Nichts durch die Willenstat des personenhaften Gottes unbedingtes Dogma. Nach neuplatonischer Anschauung fließt das göttliche Wesen, wenn auch in weitgehend abgeschwächter Weise, in die Materie ein. Die Emanation ist trotz der Beibehaltung der Transzendenzidee als Naturvorgang anzusehen; die Transzendenz Gottes wird dadurch merk-

lich verringert. Nach der christlichen Vorstellung ist die Schöpfung kein Naturgeschehen in diesem Sinne, sondern ein Willensakt, wodurch die Überweltlichkeit Gottes wesentlich stärker betont wird. Die Nachahmung tritt somit hier bedeutsamer in den Vordergrund als dort, die Entfaltung aber (die im Neuplatonismus gleichbedeutend neben der Nachahmung steht), bleibt, wie in den vorangehenden Kapiteln gezeigt wurde, dauernd der göttlichen Wirksamkeit überlassen. Indem der Entfaltungsgedanke also abgeschwächt und die Nachahmungsidee in den Vordergrund gerückt wurde, wurde die vollendete christliche Bildungsidee möglich. Geschehen konnte das nur durch den Gedanken der Schöpfung, mit dem auch der Gedanke der Gnade gegeben und die wahre Gottestranszendenz eingeführt war.

Die Vorarbeit für diese Umformung hat schon Philo geleistet. Denn nach ihm wird die Materie, die er gleich Plato wieder als unreine, chaotische form- und qualitätslose Masse faßt, von Gott zur Welt gestaltet. Die strenge Überweltlichkeit Gottes hat Philo dadurch betont, daß er die Materie nicht unmittelbar durch Gott, sondern durch den Logos als erstgeborenen Sohn Gottes, geformt werden läßt. Gott selbst beharrt während des Gestaltungsprozesses in der Transzendenz. Die Gestaltung ist aber dennoch sein Werk, da der Logos ja erstgeborener Sohn Gottes und sein vollkommenes Ebenbild ist. Der Logos ist die „Gesamtheit der göttlichen Ideen und Vorbilder", wodurch die Welt geformt wird. Die Ideen sind also nicht wie bei Plato neben Gott existierende Wesen, sondern, wie dann bei Augustin, Gedanken in Gott. Sie sind auch nicht, wie bei der Stoa, Keime körperlicher Art, sondern sie sind durchaus immaterielle Kräfte. Sie bringen daher gewiß die Gattungen und Individuen hervor; dennoch sind sie auch, als göttliche Ideen, Vorbilder. Die Nachahmung kommt daher bei Philo besonders zur Geltung, in bedeutenderer Weise noch als im Neuplatonismus und weitgehend wie im Christentum. Aber keine wirkliche Identität mit der christlichen Anschauung kann für Philo beansprucht werden. Denn erstens ist die Schöpfertätigkeit Gottes keine Creatio e nihilo, welche sie nach christlicher Lehre dogmatisch ist. Vielmehr findet nach Philo Gott die formlose Materie vor, die er dann gestaltet. Ferner ist vor allem auch Gottes Sohn als Weltbildner am Anfang der Schöpfung tätig, nicht aber erscheint er als Heilsvermittler in menschlicher Gestalt der einmal geschaffenen, dann sündig gewordenen Kreatur. Es fehlt bei Philo die Menschwerdung des Gottessohnes als geschichtliches Ereignis einer Erlösung. Daher gibt es bei ihm auch

nicht das konkrete Vorbild für den menschlichen Bildungsprozeß, die sichtbare Gestalt, der nachzustreben ist. Erst das Christentum sieht den Gottessohn als einen menschgewordenen und so als wirkliches, wenn auch übernatürliches Vorbild des Menschen.

Der Logos nicht als Naturkraft, sondern als göttliche Person, die dann menschliche Gestalt annimmt, — das ist die spezifisch christliche Anschauung gegenüber vor-christlichen Auffassungen. Dieses zentrale Dogma des Christentums ist die Voraussetzung der im 2. Kapitel geschilderten religiösen Bildungsidee. Denn die Menschwerdung des Gottessohnes ist ja der Anfang der Erlösertat, wodurch erst die Bildung des in der Sünde verstrickten Menschen zu seiner übernatürlichen Bestimmung möglich wurde. Die Konstituierung des religiösen Bildungsgedankens geschieht gerade durch diese Auffassung des Logos als Gottessohn, der zum Menschen wurde, mithin auch Vorbild für den ursprünglich im göttlichen Ebenbilde geschaffenen, aber im Sündenfall korrumpierten Menschen, sein kann.

Diese Auffassung herrscht in der Patristik vor. Nach Justin wie nach Clemens von Alexandrien ist Christus der menschgewordene Logos, der als Gottes eigener Gedanke bei der Weltbildung tätig gewesen war. Sie wie auch Origines und Gregor von Nyssa und vor allem Augustin betrachten die logoi spermatikoi (die nach augustinischem Sprachgebrauch rationes causales, rationes primordiales, rationes seminales heißen) als von Gott in seinem Ebenbilde geschaffene Kräfte. Sie sind nun nicht mehr, wie bei den Stoikern, die körperlichen Teilpartikel, sondern sind die von Gott geschaffenen Anlagen und Kräfte, die beim Menschen im Urstande völlig gottebenbildlich da waren, die aber nun auch seit dem Sündenfall (in der oben geschilderten Weise) einer Um- und Überbildung bedürfen.

Gott als Schöpfer und Christus, der menschgewordene Gottessohn, als Vorbild, sind die beiden für die christliche Bildungsidee fundamentalen Anschauungen. Darüber herrscht innerhalb des religiösen Umkreises unbedingte Übereinstimmung. Nur über den zeitlichen Aspekt der Gottesschöpfung, besonders hinsichtlich der Entstehung der menschlichen Seele, gehen die Meinungen auseinander. Die Lehren von der Entstehung der Seele sind nun im Bereich sowohl der religiösen als auch der humanitätsphilosophischen Bildungsidee sehr wichtig. Sie sind besonders deswegen zu erörtern, weil die biologischen Theorien des 17. und 18. Jahrhunderts zur Konstituierung des humanitätsphilosophischen Bildungsgedankens wesentlich beitrugen. Daß aber auch für die religiöse Bildungsidee die Spekulation über die

Entstehung der Seele von größter Bedeutung ist, erhellt z. B. aus der Behauptung des Hugo von St. Victor, die Vereinigung der Seele mit dem Leibe sei vorbildlich für die Heiligung der Seele durch die Gnade.

Innerhalb des religiösen Umkreises gibt es vor allem drei Lehren zur Entstehung der Einzelseele. Vorherrschend im Katholizismus ist der Kreatianismus, wonach die Seele jedesmal von Gott geschaffen wird und zwar in dem Augenblick, da sie mit dem (durch Zeugung entstandenen) Körper vereinigt wird. Demgegenüber vertritt besonders häufig das Luthertum den Generatianismus (auch Traduzianismus genannt), wonach auch die Seele durch Zeugung hervorgebracht wird. Daneben besteht noch der (vor allem von David von Dinant gelehrte) Präexistentianismus, nach welchem die Seele wie beim Kreatianismus unabhängig vom Zeugungsakt entsteht, zeitlich aber vor der Erzeugung des Körpers geschaffen wird. Die beiden ersten Lehren sollen nun mit dem Problem der Bildung in engeren Zusammenhang gebracht werden.

Als Vertreter des Kreatianismus können vor allem Alexander von Hales, Bonaventura, Albertus Magnus und Thomas von Aquin gelten, während der Generatianismus im Mittelalter hauptsächlich von Gregor von Nyssa gelehrt wird. Augustin schwankt zwischen beiden Ansichten, neigt aber am Ganzen dem Generatianismus zu. Der Grund dafür, daß sowohl Augustin wie auch Gregor von Nyssa dieser Anschauung huldigen, ist in ihrem Gedanken einer Simultanschöpfung zu suchen. Demnach hat Gott die Welt in ihrer Totalität auf einmal geschaffen. Im Augenblicke der Schöpfung hat Gott auch, wenigstens der Anlage nach, alle real möglichen Formen hervorgerufen, indem er in die ersten Grundkräfte die Keime zu allem Zukünftigen schon legte. Die geschichtliche Weltentwicklung ist daher als eine Entfaltung des simultan von Gott Geschaffenen zu betrachten.

Klar wurde dies von Augustin ausgesprochen: „Sicut in ipso grano invisibiliter erant omnia simul quae per tempora in arborem surgerent: ita ipse mundus cogitandus est, cum Deus simul omnia creavit, habuisse simul omnia quae in illo et cum illo facta sunt.“ Wie beim Baum wird nun auch beim Menschen alles der Anlage nach in den Samen verlegt, die ganze Menschenreihe aber auf Adam zurückgeführt. So hatte schon Clemens von Alexandrien gesagt: „Omnes homines qui in hoc mundo nascuntur et nati sunt, in lumbis erant Adae“. Nach dem konsequenten Generatianismus gilt das für die menschliche Seele nicht weniger als für den Körper. Die Übertragung

der Erbsünde von Glied zu Glied war damit leicht erklärt. Dafür glich aber diese Theorie der stoischen Lehre von der rein immanenten Entwicklung der Seele aus dem Körper in bedeutendem Maße und die Gefahr der pantheisierenden Deutung des ganzen Vorganges (wie dies tatsächlich später bei Eriugena geschah) lag besonders nahe.

Schon Augustin verfocht daher den Generatianismus nicht mehr so unbedenklich wie Gregor von Nyassa und vertrat oft kreatianistische Anschauungen. Um nun pantheistischen Ideen vorzubeugen, definiert Cassiodor die Seele folgendermaßen: „Anima est substantia spiritualis a Deo creata, propria sui corporis vivificatrix." Von Hugo von St. Victor bis Thomas von Aquin etabliert sich dann die Anschauung, daß Gott „jedesmal unmittelbar" die Seele erschafft. So heißt es z. B. bei Thomas von Aquin (Contra Gentiles II qu. 89): „Corpus igitur hominis formatur simul et virtute Dei quasi principalis agentis et primi, et etiam virtute seminis quasi agentis secundi; sed actio Dei producit animam humanam, quam virtus seminis producere non potest, sed disponit ad eam" (Ed. Paris p. 241).

Der religiöse Bildungsgedanke findet am Kreatianismus seinen stärksten Halt, denn nur durch ihn wird die unbedingte Transzendenz des göttlichen Gnadenaktes aufrechterhalten. Der generatianistische Standpunkt mit seiner Fundierung im Gedanken einer Simultanschöpfung ist jedoch nie ganz aufgegeben worden. Er ist noch wirksam, als die Scholastik sich im 13. Jahrhundert nach arabischem und jüdischem Muster an der aristotelischen Philosophie orientierte. Die Gegner des aufkommenden Aristotelismus, so besonders Robert Kilwardby, setzen den kreatianistischen Anschauungen generatianistische entgegen. Diese entspringen der augustinischen Tradition, jene aber bezeichnen den Versuch aristotelische Philosopheme mit augustinischen Lehren harmonisch zu verbinden. Thomas von Aquin hat den Ausgleich durchgeführt, bei Albertus Magnus liegen die beiden Prinzipien gewissermaßen noch im Kampf.

Aristoteles hatte die menschliche Seele nach ihren vegetativen, sensitiven und rationalen Kräften eingeteilt. Die ersten beiden ließ er im Körper durch Zeugung entstehen, die dritte aber, als das Göttliche im Menschen, tritt nach ihm von außen in den Körper ein. Diese Unterscheidung übernimmt nun seit Alexander von Hales die Scholastik, um die Idee der Schöpfung und der Gnadenerteilung durch Gott auch auf die Entstehung der Einzelseele anzuwenden, und um die Parallele ziehen zu können zwischen der „Bildung" des Körpers durch die Seele und der Bildung der Seele durch die Gnade. Möglich wurde

diese Parallelisierung dadurch, daß schon Aristoteles die Seele als Form des Leibes faßte. Bonaventura und Albert der Große gingen darin bedeutend über Aristoteles hinaus, indem sie Form und Wesen identifizierten, die Seele also zum Wesen des Menschen machten. Thomas von Aquin aber kehrte zu einem strengeren Aristotelismus zurück, Bonaventura entgegenhaltend, die Seele sei nicht Wesen des Menschen, da sie zu ihrer Tätigkeit des Leibes bedarf. Aber auch für ihn gilt jene Parallele. Er nimmt dabei für die Entstehung der Seele mit Aristoteles an, daß jedesmal die vegetativen und die sensitiven Seelenkräfte durch Zeugung im Körper entstehen, die intellektive Seele aber nach der Formierung jener im Körper, (etwa am 40. Tage) von Gott eingegossen wird. Dabei betont er, was für den Kreatianismus der Scholastik dogmatisch feststand, daß die Dreiteilung keine Dreizahl der Menschenseelen bedeute, sondern die fundamentale Einheit der Menschenseele bewahrt bleibe, indem die intellektive Seele bei ihrem Eintritt in den Körper die vorgehend entwickelten vegetativen und sensitiven Kräfte in sich absorbierend und sie fortan tragend gedacht wird. In dieser Weise behauptet Thomas den Kreatianismus. Die Parallele zur Heiligung der Seele durch Gott besteht nun darin, daß der Erzeugung der vegetativen und sensitiven Seelenkräfte die in Kapitel II geschilderte Bereitung der Disposition entspricht, worauf dann hier wie dort der Einguß durch Gott geschieht. Die intellektive Seele ist es also, die nach dem kreatianistischen Standpunkt des Thomas von Aquin, von Gott eingeprägt wird und die dann die vegetative und die sensitive Seele in sich aufnimmt.

In dieser thomistischen Gestalt ist der Kreatianismus ein bloß relativer zu nennen, denn die vegetativen und sensitiven Kräfte entstehen ja (obwohl unter göttlicher Machtwirkung) durch Zeugung und nur die intellektive Seele wird direkt von Gott geschaffen und eingegossen. Einen radikalen Kreatianismus dagegen vertritt z. B. Avicenna, der die ganze Seele mit allen ihren Kräften von außen in den Körper eintreten läßt. Auch Albertus Magnus verficht einen entschiedeneren Kreatianismus als Thomas. Nach ihm wird die menschliche Seele im gesamten Umfang ihrer Anlagen von Gott in den Körper eingesenkt. Im Samen ist die menschliche Seele noch in keiner Hinsicht vorhanden. So heißt es in der Summa de Homine: „Dicimus quod anima rationalis, hoc est anima hominis cum omnibus suis vegetabilibus et sensibilibus non est in semine sicut in effectivo neque per substantiam, sed creatur a Deo et infunditur corpori. Nos enim diximus quod in homine est una substantia, quae est anima, et

non tres substantiae et ideo non possumus dicere, quod ex hoc substantia in parte creatur a Deo quantum ad rationales potentias et in parte educatur ex substantia seminis quantum ad potentias sensibiles et vegetabiles, sed totam dicimus creari a Deo et infundi corpori".

Obwohl nun Albert die menschliche Seele in der Gesamtheit ihrer Vermögen von außen in den Körper eintreten läßt, so geschieht das dennoch nach ihm nicht wie bei Avicenna unmittelbar, sondern erst findet eine vorbereitende Entwicklung im Körper statt. Albert erkennt im menschlichen Samen eine vis formativa an, welche die auch in ihm potentiell enthaltenen vegetativen und sensitiven Kräfte eduziert. Die Eingießung durch Gott kann nur dann geschehen, wenn der Körper einigermaßen entwickelt ist: „Corpus prius est anima, quia non infunditur ei nisi jam organizato". Die vis formativa bewirkt nun diese Körperbildung, worauf Gott die Seele in den so weit gediehenen Leib einführt: „In semine igitur hominis est virtus formativa membrorum corporis humani; quibus formatis per creationem infunditur anima a Deo". Aber da diese Organisation vor der Eingießung stattgefunden haben muß, kann Albert trotz seiner vorherigen Bestimmung sagen, die vegetativen und sensitiven Seelenkräfte entstehen auch beim Menschen durch Eduktion, die vernünftige Seele aber rein durch den Einguß: „Formae omnes praeter animam rationalem potentia sunt in materia ipsa generabilium et corruptibilium et educuntur per actionem calidi et frigidi humidi et sicci in commixtionem". Es darf nicht vergessen werden, daß die Eduktion der vegetativen und sensitiven Seelenkräfte nicht wie bei den Pflanzen und Tieren eine wirkliche Hervorbringung der Seele bedeutet, sondern bloß eine vorbereitende Funktion erfüllt, also dispositionellen Charakter mit Hinsicht auf die von Gott bewirkte Seelenschöpfung trägt. Nichtsdestoweniger entfernt sich Albert damit vom streng kreatianistischen Standpunkt des Avicenna und bereitet die thomistische Anschauung vor. Seine Position ist freilich noch vielfach unklar und verworren. Erklären läßt es sich nur aus seinem Versuch augustinische und aristotelische Gedanken zu verbinden. Darum behält Albert einerseits den Eintritt der intellektiven Seele von außen, andererseits die Annahme einer formenden Grundkraft bei. Die Verbindung dieser beiden Gedanken war deswegen schwierig, weil die menschliche Seele trotz ihrer Dreiteilung als Einheit gefaßt werden mußte. Der strenge Kreatianismus hätte konsequent den letzteren Gedanken preisgegeben und die ganze Seele ohne Annahme einer vorbereitenden Organisation in den Körper eintreten lassen. Der radikale Generatianismus

aber hätte dem ersteren Gedanken entsagt und die ganze Seele aus dem Samen sich entwickeln lassen.

Einen solchen entschiedenen Generatianismus vertrat, wie bereits erwähnt worden ist, Gregor von Nyssa. Nach ihm entwickeln sich die vegetative, die sensitive und die intellektive Seele nacheinander in abgestufter Reihenfolge aus dem Samen. Voraussetzung dafür war der Gedanke einer Simultanschöpfung und der fortlaufenden Entfaltung des einmal der Anlage nach Geschaffenen. In ähnlicher Weise läßt später Averroes die ganze menschliche Seele durch Eduktion entstehen. Augustin aber hatte nicht mehr dem Generatianismus voll beigepflichtet und ebenso wenig sind die aus der augustinischen Tradition hervorgegangenen Gegner des aufkommenden Aristotelismus entschiedene Generatianer. Robert Kilwardby z. B. behauptet die Simultanschöpfung, postuliert aber auch den Eintritt der intellektiven Seele (die von Gott geschaffen wird) von außen, während vegetative und sensitive Seelenkräfte aus dem Samen hervorgehen[2]).

---

[2]) Die folgenden Stellen aus der Verteidigungsschrift des Robert Kilwardby seien als Belege für das eben Gesagte angeführt: (Zitiert nach P. F. Ehrle, „Beiträge zur Geschichte der mittelalterlichen Scholastik", Archiv für Literatur- und Kirchengeschichte, Bd. V).

p. 616: „Item Augustinus ponit duo genera divinarum operationum, scilicet opera conditionis et administrationis, vocans opera sex primorum dierum conditionem, et opera temporalis explicationis per saecula administrationem, dicens, quod simul creata sunt universa corporalia in se vel in causis suis originalibus. Evolutio illarum rationum et explicatio per res actuales fit per secula."

p. 619: „Item philosophi non ponunt aliquid de nichilo prodire, sed omne, quod exit in esse, secundum eos ex aliquo procedit originali. Quando ergo forma per generationem educitur, ex aliquo originali producitur. Cum ergo non procedat de nichilo nec de possibili esse materie nec de essentia materie per se loquendo; oportet quod procedat ex aliquo existente in materia, non actu sed potentia. Illud autem est potentia activa, que est aliquid forme, et unde originaliter fit forma, et ex qua forma educitur."

p. 620: „Item, si non sunt originales potentie utcunque active in materia naturali, tunc falsum est quidquid ponit Augustinus de rationibus seminalibus sive originibus fiendorum. Item tunc falsum est, quod ponit, omnia corporalia simul esse creata in operibus conditionis, que postmodum opere nature evolvuntur per opera administrationis."

p. 623: „Et rationes seminales omnium hominum sunt in primis parentibus, que per continuatam generationem per secula explicantur. Nec hoc solum est in hominibus, sed in brutis animalibus per seminalem propagationem sibi succedentibus naturaliter."

p. 628: „Si quis ... obiiciat, quod ex duobus in actu non fit unum in actu, et ideo ex corpore sensitivo, quod iam est actu, et intellectu, qui extra

Generatianismus und Kreatianismus unterscheiden sich in der Weise, daß jener die ganze Seele aus dem Samen herleitet, dieser dagegen die ganze Seele von außen eingegossen werden läßt. Betont wird bei jenem vor allem die einmalige Schöpfertat Gottes, bei diesem aber die dauernde Neuschöpfung durch ihn. Der konsequente Kreatianismus bewahrt die völlige Gottestranzendenz, der radikale Generatianismus dagegen neigt dem Pantheismus zu, indem seit der ersten Schöpfung die Anlagen zu jeder künftigen Entwicklung und die Grundkräfte zur Aktuierung derselben von Anfang an der Materie immanent gedacht werden. Keiner der großen Theologen des Mittelalters ist deshalb einseitig entweder entschiedener Generatianer oder konsequenter Kreatiner. Sie stehen alle vermittelnd zwischen beiden Anschauungen. Nur in der Neigung nach dieser oder jener Seite unterscheiden sie sich. Den vollkommensten Ausgleich hat Thomas von Aquin geleistet. Albert der Große neigt im Vergleich zu ihm mehr dem Kreatianismus, augustinische Theologen, wie z. B. Robert Kilwardby, mehr dem Generatianismus zu.

Bei jedem sind so generatianistische wie kreatianistische Anschauungen vorhanden. Diese Gemeinsamkeit bezieht sich vor allem auf einen Gedanken, der nun mit Hinsicht auf die Gedankenwelt der Humanitätsphilosophie dem religiösen Bereich zugeordnet werden muß.

Es ist dies die Überzeugung, daß ein Unterschied besteht zwischen der Entstehung der intellektiven Menschenseele und der Erzeugung der Tier- und Pflanzenseelen. Die Theologen (Gregor von Nyssa ausgenommen) lassen alle die intellektive Seele von außen in den Körper eintreten, Albertus Magnus sogar beim Menschen die vegetative und die sensitive Seele. Bei der Pflanzen- und Tierwelt dagegen entwickelt sich die ganze Seele, dort also die vegetative, hier die vegetative und die sensitive Seele, realiter durch den Zeugungsprozeß. Die Vorzugsstellung, welche der Mensch als Ebenbild Gottes einnimmt, drückt sich also auch darin aus, daß bei jedem Einzelmenschen, sei es ihrem spezifisch gotthaltigen Aspekte nach, sei es als Ganzheit, die Seele von Gott

---

corpus creatur, unum ens actu non potest fieri naturaliter, respondendum est, quod neutrum complete est actu, quia corpus hominis, licet sit sensitivum actu, tamen illud sensitivum talis est generationis, quod non complet materiam perfecte, sed disponit ad intellectivam. Intellectus quoque, licet creetur ut hoc aliquid, non tamen creatur, ut sic maneat per se; sed ut sit corporis humani sensitivi actus. Et propter istas mutuas inclinationes naturales fit ex eis unum naturaliter."

p. 629: „Non ... intelligatur de vegetativa, sensitiva, intellectiva tanquam de tribus accidentibus, sed tanquam de tribus formis substantialibus unum totum constituentibus."

dem Körper eingegossen wird. Die übrige Kreatur teilt diese Auszeichnung nicht mit dem Menschen. Albert verwahrt sich ausdrücklich gegen die Meinung derer, die er „Sokratiker“ nennt, nach denen auch der Pflanze die Seele von außen eingegossen wird (De Anim. XVI). Die generatianistische Erklärung gilt also nach ihm für die Pflanzen- und Tierwelt, kreatianistische Anschauungen jedoch haben nur beim Menschen Geltung. Das Kreatianistische ist demnach das spezifisch Religiöse in diesem Zusammenhange. Erst als es weggefallen war, konnte der humanitätsphilosophische Standpunkt erreicht werden.

Die Trennung von vegetabilischer und intellektiver Seelenerzeugung besteht in der Humanitätsphilosophie nicht mehr. In den religiösen Bereich gehört sie wesentlich hinein. Hier bewirkt sie nun auch eine Abgrenzung der vegetabilischen von der intellektiven Seelen e n t w i c k l u n g. Danach ist es nicht der Mensch, der das Göttliche in sich aufnimmt, sondern umgekehrt wird er durch die Gnade Gottes in die gottebenbildliche Gestalt gebracht. Die menschliche Passivität, das bloß leidende Verhalten im Bildungsprozeß, wird von den verschiedensten religiösen Lehrern gefordert. Die Pflanze aber nimmt in aktiver Weise von außen die Nahrung an und entwickelt sich durch Assimilation. Der Bildungstrieb ist in ihr gelegen, aus ihr geht also der eigentliche Impuls hervor. Dasselbe gilt natürlich vom Menschen nach seiner körperlichen Seite. In geistiger und seelischer Hinsicht jedoch ist er gänzlich vom göttlichen Gnadenwirken abhängig. Das wird vor allem von Mystikern und Pietisten betont[3]).

---

[3]) Vgl. Gottfried Arnold: „Überhaupt fordert Gott zu deiner bekehrung kein eigen wircken von dir ... gibst du dich aber dem willen deines erbarmens über und lässet von deinem thun ab; so hat er alsdenn sein werck in dir zu deiner erlösung ....“ „Siehe, liebe seele, du hast nicht ihn erwehlet, sondern er hat dich erwehlet: nicht kömstu erst zu ihm, sondern er kömmt zu dir: nicht ziehestu ihn zu dir, denn du kanst nicht, sondern der Vater ziehet dich zum Sohn, sonst kanst du nicht zu ihm kommen.“ („Der Richtigste Weg durch Christum zu Gott“, Frankfurt 1700, pp. 37, 38.) Vgl. auch Tersteegen, „Geistliche und Erbauliche Briefe“, 1773, Teil II, p. 170: „Halte dich ... in einer unverstellten Passivität, und lass dich nach Gottes Willen von seiner Gutheit und von der Kinder-Gestalt recht durchdringen, damit der Geist und Sinn, der in Christo war, gantz und wesentlich in dich komme.“ „Da gilt kein Selbst-Machen oder Formen, es hindert nur: man muß ein formloser armer Thon sein in der Hand des Töpfers. Diese Liebes-Hand formet uns nach ihrer Weise.“ (Ebda. p. 270.) Diese Aussprüche betreffen nicht die Seelenerzeugung, sondern die Seelenbildung, und zwar im Sinne des religiösen Ideals. Sie stellen daher eine Forderung dar.

Bevor die Konstituierung des humanitätsphilosophischen Bildungsgedankens erörtert wird, sei auf ein weiteres Merkmal der religiösen Erklärungsweise hingewiesen. Die Theologen unterscheiden, wie hervorgehoben wurde, zwischen menschlicher und nichtmenschlicher Seelenerzeugung. Da es aber nun religiöses Dogma ist, daß nichts in der Welt geschieht ohne Zutun Gottes, so besteht auch bei der Entwicklung der Pflanzen- und Tierseelen die Bewirkung durch Gott. Wenn zwar Gott nicht als direkter Erzeuger der individuellen vegetabilischen und animalischen Seelen aufzufassen ist, so geschieht ihre Erzeugung doch indirekt unter seinem Einfluß. Albertus Magnus wandte sich gegen die „Sokratiker", die jene direkte Hervorbringung seitens Gottes behauptet hatten. Er bekennt sich aber zu der Anschauung, welche die Entstehung der Seelen bei Pflanzen und Tieren letztlich auf göttlichen Einfluß zurückführt. Zunächst entstehen sie durch die Aktivität der im Samen befindlichen vis formativa, welche die ebenfalls in ihm existierenden Anlagen eduziert. Dieser Eduktion ist die vis formativa aber nur fähig, indem sie sich dazu der Wärme bedient. Die Wärme nun rührt von den Gestirnen her, die wiederum von Gott gelenkt werden. In dieser Weise wird auch die Eduktion der Tier- und Pflanzenseelen schließlich durch Gott bewirkt. Nur treten hier die Agentien der Gestirne, der Wärme, der vis formativa dazwischen, während beim Menschen der Einguß, zum mindesten der intellektiven Seele, ohne Zwischenursache direkt durch Gott geschieht[4]). Demnach ist auch bei der Er-

[4]) Diese religiösen Anschauungen kommen in besonders eindeutiger Weise in den Lehren der sog. Lichtmetaphysiker zum Ausdruck. (Vgl. dazu Clemens Bäumker: „Witelo: Ein Philosoph und Naturforscher des 13. Jahrhunderts", 1908). Danach wird das Licht als die feinste körperliche Substanz, als die erste Form betrachtet. Das edlere Sein aller anderen Körper aber beruht auf Partizipation an dem Wesen dieser Substanz. So sagt Bonaventura: „Lux est forma substantialis corporum, secundum cuius majorem et minorem participationem corpora habent verius et dignius esse in genere entium." Der übernatürliche Einfluß auf die Erzeugung der Tiere und Pflanzen, besonders auf die Eduktion der vegetabilen und sensitiven Seelen ist das Werk gerade des Lichts. Vgl. Bonaventura: „Lux corporis caelestis est principium educendi animam vegetabilem et sensibilem." „Lux est forma totius orbis primi, et per cuius influentiam fiunt generationes circa partes inferiores." (Zitiert nach Bäumker, a. a. O. p. 402). Die oben erwähnte Körperwärme ist es nun gerade, welche „zur Aufnahme der vom Lichte bewirkten Lebensbewegung" befähigt. Vor allem nach Witelo ist „Vermittler jener körperlichen Einflüsse das Licht, die erste aller körperlichen Formen, in welchem die Formenkräfte der himmlischen Körper sich ausgießen und dessen Einwirkung von den niederen Dingen nach Maßgabe ihrer Fähigkeit aufgenommen wird. Dieses sinnfällige Licht aber, das

klärung der Entstehung und Entwicklung von Tier- und Pflanzenseelen im religiösen Bereich ein supraindividuelles Prinzip wirksam. Darin gleichen sich also Mensch und Pflanze, daß eine Emporhebung durch die überindividuelle Macht stattfindet. Bei beiden ist die wirkende Kraft letztlich außer- und oberhalb zu suchen. In diesem Sinne sagt noch Jacob Boehme („Von der Gnadenwahl" Kap. 8, Werke 1715, p. 2495 bis 2498): „Sehet an einen Kern zu einem Baume, wie oben angedeutet: darinnen liget das Mysterium Magnum nach des Kernes Eigenschaft, denn es liget der ganze Baum samt der Wurzel und Frucht darinnen, und ist doch keines nicht offenbar, so lange es nur ein Same ist; so bald es aber in seine Mutter in die Erde eingesäet wird, so wird es offenbar, und hebet an in der feurischen Scienz zu treiben. Nun vermöchte die Erde das Ens im Kerne nicht anzuzünden, darinnen sich die drey ersten (Sal, Sulphur, Mercurius) offenbaren, wenn die Sonne als das Licht, sie nicht zuvor anzündete... Der Sonnen Kraft wird darinnen wesentlich und zeucht das Ens des Samens aus der Wurzel in sich in die Höhe, daß sich möge eine Frucht darinnen gebären. Die Sonne gibt sich mit ihrer Kraft ohne Unterschied darein, sie liebet eine jede Frucht und Gewächse, und entzeucht sich keinem Dinge: sie wil anders nichts, als einem jeden Kraute, oder was das ist, eine gute Frucht aufziehen, sie nimt alle an... Und wie es nun zugehet mit dem Urstande und Gewächse des Baumes, also auch gehet es zu mit dem Urstande und Gewächse des Menschen."

Aber auch hier bleibt ein wesentlicher Unterschied bestehen, den es festzuhalten gilt. Die Emporhebung durch die Sonne ist eine Eduktion der pflanzlichen Anlagen, mithin die Entwicklung eines reel Vorhandenen, das in seinem Sosein als gut anerkannt wird. Diese Entwicklung hat beim Menschen, wie im 2. Kapitel dargetan wurde, bloß dispositionelle Bedeutung. Das Wesentliche im Bildungsprozeß des Menschen ist der Einguß von etwas, das noch nicht in ihm vorhanden ist. Auch für die vorbereitende Entwicklung der mitgegebenen Anlagen

---

als körperliche Form sich der Ausdehnung der Körper anpaßt, auf die es trifft, aber zugleich an seinem Ursprung haftet und dadurch zum Strahl wird, ist selbst nur das Abbild eines höheren, göttlichen Lichtes ..., welches das geistige Reich durchwaltet" (pp. 607, 608). „Darum ist das von den Himmelskörpern ausgehende Licht zugleich Träger der Formen, durch welche die einfachen Vorbilder aller Dinge im göttlichen Geiste, d. h. die schöpferischen Ideen in der sinnfälligen Natur auf mannigfaltige Weise ihre Nachbildung finden." Die große Bedeutung dieser weitverbreiteten Lichtlehre für das Problem der Bildungsideen herauszustellen, kann hier nicht mehr unternommen werden.

muß beim Menschen eine Auswahl und Veredlung stattfinden, denn seit dem Sündenfall ist die menschliche Natur durchaus entstellt. Die bloße Entfaltung der mitgebrachten Kräfte wäre eine Entwicklung auch der verdorbenen Naturgaben. Derselbe Entfaltungsprozeß stellt also bei der Pflanze ein Gutes, beim Menschen ein Verwerfliches heraus. Daher ist die Veredlung bei diesem notwendig — seine Anlagen müssen verbessert werden. In dieser Absicht wird bei der Bildung des Menschen in der religiösen Sphäre oft das Bild vom Pfropfreis verwandt[5]).

Innerhalb der religiösen Sphäre steht also dem Einguß und der Veredlung (beim Menschen) die Eduktion (bei der Pflanze) gegenüber. Diesen Unterschied kennt die Humanitätsphilosophie nicht mehr. Aber auch die Eduktion ist keine Entfaltung im humanitätsphilosophischen Sinne, denn sie ist Entwicklung des Vorhandenen nicht durch ein inneres und aus dem Inneren wirkendes Prinzip, sondern Auslösung und Emporhebung dieses Mitgegebenen durch die überindividuelle, kosmische Macht. Keine wirklich immanente Entwicklungsidee herrscht

---

[5]) Vgl. zu obigem die folgenden Aussprüche religiöser Lehrer: „O vilis conditionis humanae indignitas, o indigna vilitatis humanae conditio. Herbas et arbores investiga. Illae de se producunt flores et frondes et fructus, et heu tu de te lendes et pendiculos et lumbricos. Illae de se fundunt oleum, vinum et balsamum, et tu de te sputum, urinam et stercus. Illae de se spirant suavitatem odoris, et tu de te reddis abominationem foetoris. Qualis est ergo arbor, talis est fructus. Non enim potest arbor mala fructus bonos facere ...“ (Innocent III., „De Contemptu Mundi“, Lib. I, Cap. 9). „Der Mensch ist aus einem Göttlichen, Geistlichen, Himlischen Bilde gar irrdisch, fleischlich, viehisch und tierisch worden. ... Aus diesem Schlangen Saamen kan nun nichts anders erwachsen, dan eine solche greuliche Frucht, die da heist des Satans Bild. ... Denn gleich wie ein natürlicher Saame verborgener Weise in sich begreift des ganzen Gewächses Art und Eigenschaft, seine Größe, Dicke, Länge und Breite, seine Zweige, Blädter, Blüthe und Früchte, daß man sich billig verwundern muß, daß in einem kleinen Sämlein so ein großer Baum verborgen liegt und so viel unzählige Früchte: also in dem giftigen, bösen Schlangen Saamen, in dem Ungehorsam und eigener Liebe des Adams, so auf alle Nachkommen durch fleischliche Geburt geerbet, so ein giftiger Baum verborgen, und so unzählige böse Früchte, daß in ihnen das Bild des Satans mit aller bösen Unart und Boßheit erscheinet.“ „Der Glaube tuht in dir zwey Dinge: Erstlich versetzet er dich in Christum, und machet ihn dir zu eigen. Zum andern erneuert er dich in Christo, daß du in ihm grünest und blühest und lebest. Denn was sol das Pfropf-Reißlein im Stamm, wenn es nicht wil grünen und Frucht bringen?“ „Gleich wie ein Pfropf-Reißlein, in einem guten Stamm eingepfropfet, in demselben grünet, blühet und Frucht bringet, außer demselben aber verdorret; Also ist ein Mensch außer Christo nichts denn ein verfluchter Weinstock und alle seine Werke sind Sünde.“ (J. Arndt, „Vier Bücher“, pp. 9, 10, 23, 24.)

hier vor. Damit aber der humanitätsphilosophische Standpunkt erreicht werden konnte, mußte auch hier eine Abänderung geschehen.

Für die humanitätsphilosophische Bildungsidee ist der Gedanke der Ausbildung, als einer immanent geschehenden Entfaltung, unbedingte Voraussetzung. Jede kreatianische Anschauung und jede prinzipielle Betonung der dauernden Bewirkung von oben mußte preisgegeben werden. Die vis formativa mußte als in sich suffiziente, immanente Grundkraft gefaßt werden, die eine Ausbildung (als Entfaltung) rein für sich bewerkstelligen kann, die aber nun allerdings zum Zwecke der Anbildung (denn erst Ausbildung und Anbildung vollenden den humanitätsphilosophischen Bildungsbegriff) der äußeren Mächte bedarf.

Eine Abkehr von religiösen Grundkonzeptionen bzw. eine Rückkehr zu vor-christlichen Anschauungen mußte stattfinden, bevor der humanitätsphilosophische Standpunkt möglich wurde. Geistesgeschichtlich ist der Prozeß der Verweltlichung religiöser Begriffe die Vorbedingung für die Konstituierung des humanitätsphilosophischen Bildungsgedankens. Diesen Prozeß haben für das Mittelalter Heimsoeth („Die sechs großen Themen der abendländischen Metaphysik") und für die späteren Jahrhunderte in hervorragender Weise besonders Dilthey und Troeltsch geschildert. Auf die Abhandlungen dieser Verfasser sei für den Hintergrund des zustandekommenden humanitätsphilosophischen Bildungsgedankens hingewiesen. Erläuternd sei hier nur aufgezeigt, was die Konstituierung dieser Bildungsidee beleuchtet — und zwar in aller Kürze und ohne Anspruch auf Ausführlichkeit oder Vollständigkeit. Das Hauptaugenmerk soll auch hier, wie im bisherigen Teil dieses Kapitels, auf die Erklärungen des Verhältnisses von der Welt zu Gott gerichtet sein, sodann auf die biologischen Theorien, welche zur Konstituierung des neuen Bildungsgedankens wesentlich beitrugen.

Die christliche Lehre hatte, wie hervorgehoben wurde, die unbedingte Transzendenz Gottes dogmatisch festgelegt. Keine Vermengung des überirdischen Schöpfers mit dem kreatürlichen Sein wurde zugelassen. Die Abwendung vom Christentum bezog sich hauptsächlich auf diese Bestimmung, indem aus dem supramundanen Gott eine weltimmanente Naturkraft wurde. Auch im christlichen Bewußtsein war Gott das innere Prinzip der Welt; aber die Welterhaltung durch Gott tat sich als dauernde Neuschöpfung kund. Jetzt dagegen erscheint das Sein der Welt als ein Ewiges und als ein stetig und gesetzmäßig sich Verhaltendes. Ein inneres Prinzip ist es nun, das sich in diesem Verlaufe dartut, das in sich selbst Bestand hat und daher von keinem Äuße-

ren abhängig ist. Der Pantheismus ist das extreme Resultat des Wandlungsprozesses. Bei Spinoza, der wirklich Gott und Natur identifiziert, wurde es erreicht. Es bestehen aber viele Zwischenformen, bei denen noch wesentliche Bestandteile des mittelalterlichen Denkens mit der neuen Anschauung verbunden bleiben.

Die Abwendung trat in der Renaissance zutage, in der ein innerlich formendes Prinzip der Welt angenommen wurde. Diese Neuerung drückt sich oft als Opposition gegen den Aristotelismus, besonders scholastischer Prägung, aus, und als Ablehnung des thomistischen Standpunktes, von welchem die Materie als rein passive und leidende Masse aufgefaßt wurde. Daneben gab es freilich immer eine neuplatonische Linie in der Theologie. Augustin, seinem Gedanken einer Simultanschöpfung gemäß, hatte eine vis formativa in die Materie verlegt, durch welche, allerdings unter dauernder göttlicher Obhut, der Prozeß der Entwicklung bewerkstelligt wurde. Ebenso betonten die Gegner des aufkommenden Aristotelismus im 13. Jahrhundert wieder die Realität dieser inneren Gestaltungskraft, die Gott in die Materie eingesenkt habe. So hatte z. B. Robert Kilwardby gesagt: „Noveritis igitur, quod prohibita est hac assertio: potentia acitva ad forman non est in materia“ (Ehrle a. a. O. p. 620). Ebenso hatte Albert der Große, der ja aristotelische und augustinische Gedanken zu verbinden suchte, entschiedener als Thomas von Aquin den griechischen Denker dort verbessert, wo dieser die Lehre von der Passivität der Materie aufgab, indem Albert das Dasein einer vis formativa in ihr annahm, mittels derer die Eduktion der Formen vollbracht wurde. Die nach-mittelalterliche Spekulation betonte nun immer mehr die Wirkungskraft dieses immanenten Gestaltungsprinzips, indem sie ihr in stets größerem Maße die ganze Bildungstätigkeit zuschrieb. Vorerst wurden freilich noch transzendente Bindungen beibehalten. So ließ der Renaissancephilosoph Jacob Zabarella alles von einer eingeborenen Wärme hervorgebracht werden, diese aber vom alles bewegenden Himmel herstammen. Die italienische Naturphilosophie dieser Zeit sah überhaupt die Welt als ein durchaus Belebtes an und faßte, wie z. B. Cardanus, die Weltseele als universales Prinzip der treibenden Wärme auf.

Vor allem war es damals Giordano Bruno, der die aristotelische Lehre bekämpfte, da sie nach seiner Meinung die Materie als bloß passive und unbestimmte Masse begriff. Er aber betrachtete sie als kraftbegabten Stoff, aus dessen Inneren die Formen hervorgetrieben werden. Diese Auswicklung der Formen ist das Werk der „universellen

Vernunft“. Von ihr heißt es: „Wir nennen sie den innern Künstler, weil sie die Materie formt und von innen heraus gestaltet, wie sie aus dem Innern des Samens oder der Wurzel den Stamm hervorlockt und entwickelt, aus dem Innern der Äste die Zweige gestaltet, aus dem Innern dieser die Knospen bildet, von innen heraus, wie aus einem innern Leben die Blätter, Blüthen, Früchte formt, gestaltet und verflicht, und von innen wieder zu bestimmten Zeiten die Säfte aus Laub und Früchten in die Zweige, aus den Zweigen in die Äste, aus den Ästen in den Stamm, aus dem Stamm in dieWurzel zurückleitet“ („Von der Ursache, dem Prinzip und dem Einen“ übersetzt von A. Lasson, Philosophische Bibliothek Bd. 53 p. 52). Diese immanent wirkende „universelle Vernunft“ ist das „eigenste Vermögen und ein potentieller Teil der Weltseele“, die nun ihrerseits aus der göttlichen Vernunft herstammt. Die Weltseele ist „sofern sie belebt und gestaltet der inwendige und formale Teil der Welt; aber sofern sie leitet und regiert, ist sie nicht ein Teil der Welt, und verhält sich zu ihr nicht wie ein Princip, sondern wie eine Ursache“ (a. a. O. p. 55). Prinzip ist aber nach Brunos Definition „was innerlich zu der wesentlichen Erzeugung einer Sache beiträgt und in dem Produkt vorhanden bleibt, Ursache, was nur äußerlich zur Hervorbringung eines Dinges entweder als Bewirkendes oder als Zweck beiträgt.“ Die Weltseele ist demnach sowohl Prinzip, als auch Ursache, ist also die Welt weder rein immanent, noch bloß transzendent. Gott aber ist die letzte Ursache und bleibt durchaus in der Transzendenz und wirkt auf die Natur mittels der Weltseele, die nicht bloßes Prinzip ist, sondern nur nach einem Teil, der universellen Vernunft, aus dem Innern der Natur gestaltend wirkt. Der Gestaltungsprozeß wird also nicht mehr, wie im religiösen Bereich, direkt vom transzendenten Gott bewirkt; zwischen ihm und der Welt steht die Weltseele. Gott ist auch nicht wirklich immanentes Entfaltungsprinzip der Welt. Die Gottesentrücktheit wird von Bruno, älteren Anschauungen beipflichtend, in bedeutendem Maße beibehalten.

Noch entschiedener verteidigte Nikolaus von Kues den Gedanken der Gottestranszendenz. Durch seine Doktrin von der Coincidentia oppositorum und durch seine Bezeichnung Gottes als das non aliud schied er sich von denjenigen ab, die den Schöpfer mit der Naturkraft zu identifizieren suchten; ausdrücklich widerlegte er auch den Vorwurf des Pantheismus, den sein Zeitgenosse Wenck gegen ihn erhoben hatte. Dennoch hielt auch er nicht mehr an den orthodoxen Anschauungen fest, sondern faßte die irdischen Dinge in einer Weise als göttliche Abbilder auf, die den Theologen des Mittelalters unannehmbar gewesen

wäre. Ganz innerhalb der religiösen Vorstellungswelt befindet er sich dagegen noch, indem er vegetabilische und intellektive Seelenentwicklung von einander abgrenzt und ferner den vegetabilischen Entfaltungsprozeß als Eduktion, d. h. als Emporhebung durch die Kraft der Sonne auffaßt. Diese Position kommt in folgenden Aussprüchen zum Ausdruck: (Opera, Basel, 1565, pp. 55, 56) „Virtus enim vegetativa corporalis est, quae convertit alimentum ab extrinseco receptum, in naturam aliti et nun convertitur animal in panem sed econverso. Spiritus autem intellectualis, cuius operatio est supra tempus, quasi in horizonte aeternitatis, quando se ad aeterna convertit, non potest ita in se convertere, cum sint aeterna et incorruptibilia, sed nec ipse cum sit incorruptibilis, ita se in ipsa convertit, ut desinat esse intellectualis substantia: sed convertitur in ipsa, ut absorbeatur in similitudinem aeternorum, secundum gradus tamen, ut magis ad ipsa et ferventius conversus, magis et profundius ab aeternis perficiatur, et abscondatur eius esse in ipso aeterno esse.“ Cf auch: „Virtus igitur Dei elevat in sublime, scilicet de potentia in actum: sicut virtus Solis elevat de potentia in actum arborem, quae est in semine in terram projecto“ (p. 612).

In der Folgezeit fällt dann der Gedanke einer Auslösung und Emporhebung aller, der Kreatur mitgegebenen Anlagen, in immer weitergreifendem Maße fort. Statt einer Eduktion durch die kosmische Kraft gewinnt der Gedanke einer Hervortreibung durch die innere vis formativa an Geltung. Das geschöpfliche Sein wird so nicht mehr von der überpersönlichen Macht wie der Ton in der Hand des Töpfers geformt, sondern entwickelt selbst seine Anlagen mittels der ihm immanenten Gestaltungskraft.

Nachdem schon bedeutende Vertreter der deutschen Naturphilosophie und Theosophie des 16. und 17. Jahrhunderts im dinglichen Entwicklungsprozeß jede äußere Ursächlichkeit geleugnet, die Bildung dafür dem rein aus dem Innern wirkenden Lebensgeist, dem „Archeus“ zugeschrieben hatten, gab Leibniz diesem Gedanken einer rein innerlichen Entwicklung, die ohne äußeren Eingriff stattfindet, umfassenden philosophischen Ausdruck.

Der christliche Boden war selbst in diesen Theorien noch nicht vollständig verlassen. Denn obwohl z. B. Paracelsus den Menschen als einen Mikrokosmos preist, in dem alle Kräfte der Welt vereinigt sind, und als dessen Bestimmung er die Entfaltung und Realisierung dieser Kräfte ansieht, (Enthaltsamkeit und Keuschheit genügen nicht, sagt er), so hält er doch am Gedanken der Erbsünde fest: die Bildung schließt also noch die Idee einer Wiederherstellung und Neugeburt ein. Der Mensch

in seinem irdischen Dasein ist mit Adams sündigen Fleisch behaftet, seine Bildung ist daher nicht nur Entfaltung, sondern auch Korrektur. Obwohl auch Johann Baptiste van Helmont alles vom Archeus (den er aura vitalis nennt) innerlich bewirkt sein läßt, und sich gegen die Vorstellung der äußeren Ursächlichkeit ausspricht, so denkt auch er sich den Menschen durch den Sündenfall depraviert und läßt die Wiederherstellung ganz im religiösen Sinne nur durch göttliche Gnadenwirkungen möglich werden. Vom Menschen aber verlangt er jene Gelassenheit und Selbstabtötung, die Merkmal sind, nicht der Entfaltung der Anlagen, sondern der Korrektur. In dieser Weise werden auch in Verbindung mit der neuen Anschauung die älteren Vorstellungen beibehalten.

Volle Würdigung hat vor allem bei Leibniz die vis activa, die immanente Gestaltungskraft, gefunden. Die ganze Welt sieht er aus unzähligen, kraftbegabten, das Universum abspiegelnden Monaden zusammengesetzt, die nach seiner ausdrücklichen Bestimmung „fensterlos" sind, d. h. rein aus dem Innern sich entwickeln und nicht von außen beeinflußt werden können: „Les Monades n'ont point de fenêtres, par lesquelles quelque chose y puisse entrer ou sortir. Les accidents ne sauroient se détacher, ny se promener hors des substances, comme faisoient autres fois les espèces sensibles des Scholastiques. Ainsi ny substance ny accident peut entrer de dehors dans une Monade." „Il s'ensuit de ce que nous venons de dire, que les changemens naturels des Monades viennent d'un principe interne, puisqu'une cause externe ne sauroit influer dans son intérieur" („Monadologie" 7, II).

Die Monaden spiegeln nun wohl das Universum ab, nicht aber ist die Kraft, mit der sie begabt sind, Gott gleichzusetzen. Leibniz verficht keinen Pantheismus. Gott existiert vielmehr außerhalb der Welt und ist die „bewirkende Ursache wie die Zweckursache" der Dinge. Nur von ihm aus gelangt eine Wirkung in die Monade und nur durch seine Vermittlung ist der Einfluß einer Monade auf die andere möglich: „Mais dans les substances simples ce n'est qu'une influence idéale d'une monade sur l'autre, qui ne peut avoir son effet que par l'intervention de Dieu, en tant que dans les Idées de Dieu une monade demande avec raison, que Dieu en réglant les autres dès le commencement des choses, ait égard à elle. Car puisq'une monade créée ne sauroit avoir une influence physique sur l'intérieur de l'autre, ce n'est que par ce moyen que l'une peut avoir de la dépendance de l'autre" (Monadologie 51).

In dieser Weise hat auch Leibniz den neuen Gedanken mit der religiösen Gottesvorstellung zu verbinden gesucht. Seine Erklärung von

Generation und Seelenerzeugung weist ebenfalls die Herkunft aus dem religiösen Bereich auf, obwohl gleichzeitig das Postulat einer immanenten Gestaltungskraft im Samen erhoben wird. Möglich wurde diese Verbindung hier, da Leibniz sich die augustinischen Anschauungen von der Simultanschöpfung und der Entfaltung des im Keime Mitgegebenen zu eigen macht. Diese Theorie heißt nun die Präformationslehre. Danach hat Gott am Anfang der Schöpfung in die Organismen die Keime zu aller späteren Entwicklung gelegt. In den ersten Geschöpfen liegen die Formen aller zukünftigen „eingeschachtelt". Durch Evolution, d. h. durch die Auswicklung von innen heraus treten diese dann im Laufe der Zeiten in die Erscheinung. Im individuellen Samen ist gleicherweise der ganze Körper samt der Seele vorhanden; die Evolution erklärt auch hier die Gestaltwerdung des ganzen Einzelgeschöpfes: „Les philosophes ont été fort embarrassés sur l'origine des formes, Entéléchies, ou Ames; mais aujourd'huy lorsqu'on s'est apperçu, par des recherches exactes faites sur les plantes, les insectes et les animaux, que les corps organiques de la nature ne sont jamais produits d'un Chaos ou d'une putrefaction; mais toujours par des semences, dans lesquels il y avoit sans doute quelque preformation; on a jugé que non seulement le corps organique y étoit déjà avant la conception, mais encor une ame dans ce corps et en un mot l'animal même; et que par le moyen de la conception cet animal a été seulement disposé à une grande transformation pour devenir un animal d'une autre espèce" (Monadol. 74).

Indem sich Leibniz aber nun gegen den Gedanken einer kontinuierlichen Einwirkung Gottes bei der Körperbildung ausspricht, so ist sein Standpunkt ein generatianistischer zu nennen: „A moins de dire que Dieu forme luy même les corps organiques par un miracle continuel, ou qu'il a donné ce soin à des intelligences dont la puissance et la science soyent presque divines, il faut juger que Dieu a preformé les choses, en sorte que les organisations nouvelles ne soyent qu'une suite mechanique d'une constitution organique precedente" (Preface Theodicee p. 41). Nachdem also Gott die ersten Körper geschaffen hatte, entwickelten sich die anderen auf mechanische Weise, d. h. ohne jedesmaligen Schöpfungseingriff von außen[6]). Der Nachdruck, mit welchem

[6]) Vgl. Leibniz: „Der Organismus der Tiere ist ein Mechanismus, welcher eine göttliche Präformation voraussetzt; was daraus folgt, ist lediglich natürlich und durchaus mechanisch; alles was im Körper des Menschen vorgeht, ist so mechanisch als was in einer Uhr vorgeht" (143 b—144 a). Die Präformationsidee bewirkt also bei Leibniz noch dies, daß die organische Entwicklung nicht wesentlich vom mechanischen Ablauf unterschieden wird. Da-

die Bedeutung dieser den Entwicklungsprozeß bewerkstelligenden immanenten Bildungskraft hervorgehoben wird, weist auf eine Parteinahme für den Generatianismus hin, die in der Atmosphäre des 17. Jahrhunderts ein entschiedenes Abrücken vom orthodoxen religiösen Standpunkt darstellt.

Radikaler noch wurde dann die christliche Position um diese Zeit von Denkern verlassen, deren Bemühungen in ganz andere Richtungen gingen. Leibniz vertrat einen entschiedenen Individualismus. Bereits darin spricht sich eine Abkehr von religiösen Anschauungen aus, indem das Augenmerk nicht so sehr auf die allen Menschen gemeinsame Bildungsaufgabe gerichtet ist, als auf die innerlich bewirkte Realisierung der in ihrer Eigentümlichkeit mitgegebenen Gestalt, und die Bewertung gerade auf dieser Eigentümlichkeit beruht[7]). Nach Leibniz spiegelt jede indivi-

---

mit wird auch die Bildung einseitig nur als Entfaltung und nicht im humanitätsphilosophischen Sinne als An- und Ausbildung gefaßt. Der Mensch wird also nicht der Pflanze gleichgesetzt, sondern der Uhr, die mittels innerer Getriebe in Bewegung bleibt und während der Bewegung keiner äußeren Einflüsse bedarf. Dieselbe Anschauung hatte Descartes (der aber, wie noch zu erwähnen sein wird, keine Präformation, sondern die Epigenesis behauptet), vertreten: „De math." ed. Elzev. V, p. 35: „Humani corporis machinamentum tanquam automatum quoddam manibus Dei factum" und Princ. phil. IV, 203 (ed. Elzev. IV, p. 220): „Et sane nullae sunt in Mechanica rationes, quae non etiam ad Physicam, cuius pars vel species est, pertineat: nec minus naturale est horologio, ex his vel illis rotis composito, ut horas indicet, quam arbori ex hoc vel illo semine ortae, ut tales fructus producat." Hier wird die Bildungstätigkeit beim Baum als eine mechanische aufgefaßt, wie nach Leibniz jene der Tiere. Allerdings erfolgt bei dieser Gleichung der Hinweis eigentlich auf den Körper und nicht auf die Seele. Gerade Seelen- und Körperentwicklung werden aber dann in der Humanitätsphilosophie gleichgesetzt.

[7]) Die Wertschätzung der individuellen Besonderheit im Bereich der Bildungsidee bedeutet insofern auch eine Abkehr vom religiösen Standpunkt, als damit die Grundlage für den in der Humanitätsphilosophie realisierten Gedanken gegeben war, jeder Einzelmensch trage das Maß seiner Bildung in sich. Keine Orientierung am einzigen Vorbild war damit noch möglich; die religiöse Nachahmungsidee mußte hinfällig werden. Nachdem die Stoiker die individuelle Verschiedenheit der Menschen gepriesen hatten, trat diese Bewertung im Laufe der Entwicklung des Christentums immer mehr zurück; dafür galten die Menschen als gleichartig, vor allem hinsichtlich ihrer Bildung an der einmalig feststehenden Norm. Der Individualitätsgedanke ist aber im Christentum nie verloren gegangen, Abälard und Duns Scotus vertraten ihn besonders eifrig, Nikolaus von Kues nicht weniger begeistert. Bei Luther und in der Reformation überhaupt nahm der Individualismus eine eigene religiöse Gestalt an. Vor allem die Renaissance erlebte, wie nach ihr Leibniz, die Individualität als besonderen Wert und das Individuum als eigentümliche Ab-

duelle Seele in besonderer Weise das Universum ab, die eigentümliche Gestalt ist aber Gabe Gottes. Gott ist letztlich der Bewirker der präformierten Besonderheit, diese ist also von Anfang an in der ersten keimhaften Lebensform da. Derselben Ansicht ist Shaftesbury, der überhaupt, wie Leibniz selbst hervorhob, mit ihm viele Grundkonzeptionen gemein hatte. Gegen die These Shaftesburys, das individualisierende Prinzip liege schon vom ersten Anfang an im Menschen, wendet sich nun Helvetius[8]), Vertreter der erwähnten anderen Richtung. Er behauptet mit anderen französischen Milieutheoretikern (z. B. mit Montesquieu, Condillac, Holbach, La Mettrie) sowie mit Hobbes, die Menschen seien bei der Geburt dem Wesen und den Anlagen nach vollkommen gleich. Keine ursprünglichen, inneren Verschiedenheiten zeichnen die Menschen aus. Diese entwickeln sich erst nach der Geburt und zwar nicht aus dem Innern heraus, sondern durch äußeren Einfluß. Die Abkehr vom religiösen Standpunkt zeigt sich nun vor allem darin, daß die äußeren Mächte, welche diese Entwicklung bewirken, nicht letztlich auf göttlichen Einfluß zurückgeführt werden, sondern rein irdische Agentien, wie Klima, Gesellschaftsform, Bücher, Freunde, Gesetze sind[9]). Die Mannigfaltigkeit dieser Mächte beursacht die Verschiedenheit unter den Menschen. Die Seele des Menschen wird nur mit Empfindung (sensibilité) ausgestattet gedacht, wird damit rein als rezeptives Wesen, als „weißes Papier" und „tabula rasa" aufgefaßt, das erst im Laufe des postembryonalen Lebens in Berührung mit jenen weltlichen Mächten mit Gehalten erfüllt wird. Nicht mehr gilt die Seele hier wie bei Leibniz als innerlich kraftbegabte und mit Anlagen ausgestattete Substanz, die aus sich heraus, ohne äußerliche Determination schlechthin, ihre Gestaltung vollbringt[10]). Sie ist aber auch nicht mehr

---

spiegelung des Universums. Auf den Unterschied zwischen dem Individualismus leibnizscher und humanitätsphilosophischer Prägung wird noch hinzuweisen sein. Die Fortsetzung dieser Arbeit wird in obigem Zusammenhang vor allem Schleiermacher behandeln müssen.

[8]) „Abhandlung über den Menschen", Teil V, Kap. III.

[9]) Vgl. Montesquieu, „Esprit des Lois", Liv. XIX, Ch. 4: „Plusieurs choses gouvernent les hommes, le climat, la religion, les lois, les maximes du gouvernement, les exemples des choses passées, les moeurs, les manieres; d'où il se forme un esprit général qui en résulte."

[10]) Vgl. Leibniz gegen diese Ansichten: „Où trouvera-t-on jamais dans le monde une faculté, qui se renferme dans la seule puissance sans exercer aucune acte? il y a toujours une disposition particulière à l'action et à une action plutôt qu'a l'autre." „L'ame a-t-elle des fenêtres, resemble-t-elle à des tablettes? est-elle comme de la cire?"

die Substanz, die nur in einer passiven Annahme der von Gott kommenden Gehalte zum Guten gebildet werden kann; sondern der Kontakt mit der Welt, den die Theologen oft als entstellend gemißbilligt hatten, bewirkt ihre wahre und vollkommene Gestaltung. Die weltliche Umgebung ist es, aus der die Bidung hergeleitet wird und ihr allein wird die Gestaltung zugeschrieben, indem sie der nur mit Empfindung begabten Seele die Eigenschaften aufprägt.

Gegen diese Ansichten wandten sich Diderot und Rousseau und (in Deutschland) Tetens. Sie kamen dabei auf den Gedanken zurück, die Anlagen seien (wenigstens der Potentialität nach) mitgegeben und sie räumten der Umwelt nur insofern Bedeutung ein, als sie Anlagen, die unabhängig von ihr entstanden sind, aktuiert und zur Entfaltung bringt. Diderot in seiner „Réfutation de l'Homme d'Helvetius" läßt die Gestaltung des Menschen nicht rein von außen her geschehen, sondern nimmt eine Prädetermination im Innern an und hebt besonders hervor, daß das Individuum seinen eigentümlichen Neigungen gemäß die äußeren Mächte sich aneignet. Der Gedanke der Auslösung kommt also wieder zum Vorschein und zwar nun in der verwandelten Gestalt einer nicht von der übernatürlichen kosmischen Kraft, sondern von weltlichen Mächten, angeregten Eduktion. Der humanitätsphilosophische Bildungsgedanke, dessen Komponenten Aus- und Anbildung sind, ist damit weitgehend erreicht.

Ebenso leugnet Rousseau die Leerheit der Seele bei der Geburt und spricht sich gegen die ursprüngliche Gleichheit der Menschen und ihre absolute Determinierung durch die äußeren Mächte aus. So fordert er also die Entfaltung der eigentümlichen inneren Anlagen an den Situationen der Welt, denn belehrt werden die Menschen vor allem durch die Natur und die Dinge. (Vgl. hierzu und zu Rousseaus Stellung zum Problem der Bildung überhaupt, H. Weil „Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips".)

Das ganze Bildungsproblem hat dann vor allem Tetens ausführlich behandelt und zwar durchaus in einer humanitätsphilosophischen Denkweise. Er verdient eine längere Erwähnung, besonders da er selten in diesen Zusammenhängen angeführt worden ist, und da erst eine genauere Untersuchung des Verhältnisses Herders zu ihm (sie kann hier nicht gegeben werden) dazu beitragen kann, die ganze Genealogie der hier behandelten Gedankengänge aufzuzeigen. Bevor aber zu ihm übergegangen wird, sollen zwei biologische Theorien besprochen werden, die im 18. Jahrhundert allgemein erörtert wurden und die bei

der Frage der Konstituierung des humanitätsphilosophischen Bildungsgedankens nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Diese Theorien sind die einander entgegengesetzten Lehren der Evolution und der Epigenesis.

Jene behauptet, daß im Keime schon das ganze Tier, wenn auch in unsichtbarer, so doch fertiger Gestalt vorhanden sei. Die Entwicklung besteht dann in einer quantitativen Ausdehnung und Vergrößerung der tatsächlich vorhandenen Teile durch Aufnahme von Nahrung, d. h. in einer bloßen Auswicklung (Evolution). Diese Theorie bedient sich des Gedankens der Präformation und der Einschachtelung, geht also letzthin auf die augustinische Konzeption einer Simultanschöpfung zurück und ist daher wesentlich religiösen Ursprungs. Man stellt sich vor, daß Gott am Anfang in die ersten Geschöpfe die Keime zu allen zukünftigen Formen gelegt habe, diese auch völlig fertig gebildet, aber in winziger Gestalt ineinandergeschachtelt da sind, daher im Laufe der Zeitalter nur entwickelt, d. h. durch Nahrungsaufnahme vergrößert zu werden brauchen. Als Vertreter des Evolutionsgedankens in diesem Sinne wurde schon Leibniz erkannt. Seine Präformationslehre sowie seine Anschauung von der Entwicklung der Monaden als einem rein immanent vor sich gehenden Prozeß stimmten ihn für die Annahme dieser biologischen Lehre. Andere Vertreter waren vor allem Haller, Malpighi und Bonnet. Folgendermaßen hat Bonnet seinen Evolutionsgedanken formuliert („Palingénésie" Genève 1769 Vol. I pp. 276—278): „J'avois d'abord posé pour Principe fondamental, que rien n'étoit engendré; que tout étoit originairement préformé, et que ce que nous nommons Génération n'étoit que le simple Développement de ce qui préexistoit sous une Forme invisible et plus ou moins différente de celle qui tombe sous nos sens. — Je supposois donc, que tous les Corps Organisés tiroient leur origine d'un Germe, qui contenoit très en petit les Elémens de toutes les Parties organiques... J'excluois donc toute Formation nouvelle: je n'admettois que les Effets immédiats ou médiats d'un Organisme préétabli, et j'essayois de montrér comment il pouvoit suffire à tout."

Die Epigenesislehre nimmt im Gegensatz dazu an, daß im Keime der Organismus nicht in fertiger Gestalt vorhanden sei. Der Keim sei vielmehr eine strukturlose Masse, nur mit Anlagen und Neigungen begabt, die dann durch einen Bildungstrieb (vis essentialis, nisus formativus) oder durch Anregung von außen oder durch Zusammenwirken beider Faktoren in die gehörige organische Form gebracht werden.

Keine präformierte fertige Gestalt liegt ursprünglich vor, sondern nur die unbestimmte Substanz, aus der die Körperteile durch Neubildung entstehen. Auch bei dieser Theorie wirken oft letztlich religiöse Gedanken mit, indem bei manchen Vertretern jene aus früheren Zusammenhängen bekannte göttliche innere Gestaltungskraft angenommen wird — allerdings als ein Vereinzeltes unverbunden mit der Konzeption einer Simultanschöpfung, in deren Folge die Präformation hätte mitgedacht werden müssen.

Diesen „Bildungstrieb" nehmen vor allem Harvey und Blumenbach an, während sich Descartes und C. F. Wolff gegen diese Ausdeutung aussprechen, letzterer in einer Auseinandersetzung mit Blumenbach. Bei Wolff treten hyperphysische und religiöse Motive stark in den Hintergrund. Die vis essentialis ist nach ihm jene Kraft, durch welche, bei den Pflanzen „Flüssigkeiten, aus der umgebenden Erde gesammelt, in die Wurzeln einzutreten gezwungen werden"[11]). In der „Theorie von der Generation" (Berlin 1764 p. 160) definiert er folgendermaßen: „(Wesentliche Kraft) ist diejenige Kraft, durch welche in den vegetabilischen Körpern alles dasjenige ausgerichtet wird, weswegen wir ihnen ein Leben zuschreiben ... In den Thieren findet sie eben so wohl statt wie in den Pflanzen, und alles dasjenige, was die Thiere mit den Pflanzen gemein haben, hängt lediglich von dieser Kraft ab." Sie gehört zu den Phänomenen, die keiner transzendenten Erklärungsweise bedürfen, denn „alle Erscheinungen, die in der Welt statt finden, werden durch physische Ursachen im genauesten und vollständigsten Verstande producirt oder herfürgebracht" (Ebda. p. 51). Er sieht die Natur als eine lebendige an „die durch ihre eigene Kräfte unendliche Veränderungen" hervorbringt (p. 73). Daher lehnt er auch die Evolutionstheorie ab: „Evolution heißt im generellern Verstande ein Phänomen, welches in der Natur entsteht, eine Zeitlang dauert, und wieder aufhört, welches aber nicht durch natürliche Ursachen producirt, sondern vielmehr unmittlbahr von Gott, und zwar zur Zeit der Schöpfung schon erschaffen, die Zeit über, ehe es zum Vorschein gekommen, unsichtbahr gewesen, alsdann aber, da es erschienen ist, eigentlich nur, auf was für Art es übrigens auch geschehe, sichtbahr geworden ist ... Nun sage ich, ein dergleichen Ding, ein solches evolvirtes Phänomen, oder eine solche Evolution finden Sie in der ganzen Natur nicht" (pp. 43, 44). Dagegen behaupte er die Epigenesis d. h. die „Wahrheit", daß Körper

---

[11]) Vgl. Em. Rádl: „Geschichte der Biologischen Theorien seit dem Ende des 17. Jahrhunderts", 1905, Teil I, p. 152 pass., bes. pp. 153, 156.

bei der Generation „formirt“ werden. „Jene Hypothesen sind von diesem Satze gerade das Gegentheil. Die Hypothesen sagen, die Körper werden nicht formirt, die Epigenesis sagt, sie werden formirt“ (pp. 60, 61).

Diese Ausführungen C. F. Wolffs deuten an, daß die Evolutionslehre vergleichsweise der religiösen Anschauung näher steht, als die Epigenesistheorie, indem sie wesentlich generatianistischen Vorstellungen folgt. Bei keiner von beiden sind allerdings kreatianistische Gedanken vertreten. Insofern hat bei beiden eine Abrückung vom orthodoxen religiösen Standpunkt stattgefunden. Die Evolutionisten, so vor allem Bonnet, sehen gleichwohl den Wert ihrer Lehre gerade darin, daß sie der Verherrlichung des Schöpfergottes diene. Die Epigenetiker befinden sich am anderen Extrem, indem sie die jedesmalige Neubildung behaupten und den Faktoren der Außenwelt (besonders dem Klima) gestaltende Kraft zusprechen, und den Bildungsprozeß, wie Wolff, oft als einen „natürlichen“ erklären. In dieser Hinsicht sind sie den Milieutheoretikern verwandt, die für den postembryonalen Zustand des Menschen die Bildung rein von den Einflüssen der Umwelt abhängig sein lassen. Nur bewirkt die Annahme einer vis formativa als einer hyperphysischen Macht bei manchen Epigenetikern eine Abschwächung dieses extremen Standpunktes. Extrem sind gewisse Epigenetiker dann wieder darin, daß sie den Bildungstrieb überhaupt außer Acht lassen, beim Bildungsvorgang darum das Augenmerk allein auf die äußeren Anregungen richteten. Zu diesen gehört C. F. Wolff nicht, denn obwohl er nicht einen Bildungstrieb blumenbachscher Art annahm, so waren es für ihn doch innere Vorgänge, die bei der Neubildung stattfanden. Er nahm auch von den äußeren (klimatischen) Einflüssen wenig Kenntnis, weswegen Goethe ihn ein „Mittelglied zwischen Haller und Bonnet auf der einen und Blumenbach auf der anderen Seite“ nannte („Bildungstrieb“ Werke Weim. Ausg. II/7 p. 71).

Nach einer anderen Seite hin besteht nun auch ein Unterschied zwischen evolutionistischer und epigenetischer Lehre vom humanitätsphilosophischen Standpunkt aus. Beide bedeuten wohl eine Abrückung von der religiösen Vorstellungswelt im Sinne der Humanitätsphilosophie; in ihren extremen Formen drücken aber auch beide nicht den humanitätsphilosophischen Bildungsgedanken aus. Der bedeutende Unterschied zwischen den evolutionistischen und den epigenetischen Anschauungen, insofern sie mit dem humanitätsphilosophischen Standpunkt in Verbindung gebracht werden sollen, ist dieser: Nach jenem besteht von Anfang an der Körper als wirklicher und

fertiger (wenn auch in unsichtbarer Gestalt) im Keime. Bildung ist hiernach bloße Ausbildung. Nach der epigenetischen Lehre ist dagegen keinerlei Präformation anzunehmen, nur unbestimmte Anlagen sind vorhanden. Bildung ist daher wie bei den Milieutheoretikern, reine Anbildung[12]).

Vom humanitätsphilosophischen Standpunkt aus bedeuten also beide Lehren (in ihren extremen Formen) Einseitigkeiten. Das Eine wie das Andere ist zwar für den humanitätsphilosophischen Bildungsgedanken unentbehrlich, denn er schätzt den Beitrag, den sowohl die innere als auch die äußere Welt zu liefern haben. Eine Vereinigung der beiden Ansichten und weiter die Übertragung des ganzen Gedankenkomplexes auf die geistige Entwicklung des Menschen im postembryonalen Zustand mußte aber stattfinden. Bei Tetens sind nun sowohl Vereinigung als auch Übertragung tatsächlich erfolgt.

In seinen „Philosophischen Versuchen über die menschliche Natur und ihre Entwicklung“ (1777) nimmt Tetens von den Ausführungen der Evolutionisten und der Epigenetiker genaue Kenntnis. Er wägt sie in mannigfachen Zusammenhängen in seinem zweibändigen Werk gegeneinander ab und verbindet sie schließlich, indem er eine „Epigenesis durch Evolution“ annimmt. Zitate aus den „Philosophischen Versuchen“ sollen diese vermittelnde Stellung Tetens darlegen: „Die Blüthen und die Früchte des Baums sind ihrer Anlage nach in der jungen Pflanze, die aus der Erde hervorgeht. Aber auch nur der Anlage nach, welches freylich nach der Idee derer, die die Evolution behaupten, eben so viel ist, als dem Anfang nach. Indessen wenn auch die Anfänge oder die ersten Elemente vorhanden sind, so ist es doch mehr sinnreich und schön als philosophisch richtig gesagt, daß die Sache selbst schon im kleinen vorhanden sey. Die erfoderliche Größe giebt ihr erst ihr Wesen und ihren Namen, und der Anfang der Sache kann gar sehr von der Sache selbst unterschieden seyn“ (I p. 763). Gegen die extremen Epigenetiker sagt er mit Bonnet: „(Man wird vielleicht) kein Beyspiel eines eigentlichen Gefäßes in den Thieren oder Pflanzen finden, welches nicht eine Evolution schon vorhandener Gefäße erfodere, und wenn es neu entstanden ist, anders als durch Verbindung mehrerer solcher sich entwickelnder Theile entstanden sey...“ (II p.

---

[12]) Der extreme epigenetische Standpunkt wird des Kontrastes halber hier gegeben, um die Situation zu verdeutlichen. Die gemäßigten Epigenetiker, fassen allerdings die Anlagen im humanitätsphilosophischen Sinne als reale Gegebenheiten auf. Bildung ist daher bei ihnen tatsächlich sowohl An- als auch Ausbildung.

509). „Es zeiget sich die große Wichtigkeit des Begrifs von der Evolution, und lehret, daß die Natur, wenn sie organisirte Wesen oder Gefäße formet, überall eine Entwicklung vorhandener Gefäße veranstalte, wenn gleich noch etwas mehreres hinzukommt, um die ganze Arbeit zu vollenden“ (II p. 510).

Tetens vermittelnder Standpunkt ist daher der folgende: „Der Keim enthält das Princip der Bildung in sich, nicht aber die Bildung selbst. Überdieß ist das Bildungsprincip in ihm von der Art, daß um seine Folgen zu haben, auch eine ihm anpassende Nahrung zugeführet werden, und es selbst in einer solchen Lage seyn muß, die ihm Freyheit läßt seiner innern Wirksamkeit gemäß sich auszudehnen. Denn, ohne einen Einfluß der äußern Ursachen ist jenes so wenig hinreichend sich auf die bestimmte Art zu entwickeln, als der Saame zu einer Pflanze aufkeimen kann, wenn er nicht in ein schickliches Erdreich gebracht wird. Wie überhaupt die Natur des Menschen nirgends allein ist, und nirgends abgesondert von dem Einfluß äußerer Dinge, sondern nur immer in der Verbindung mit andern das wirkt, was sie wirkt: so verhält es sich auch mit dem innern Princip der Bildung in dem Keim. Wenn solches für den bestimmenden Grund der Bildung angesehen wird, wie es ist, so kann es dennoch in keinem andern Sinne seyn als so ferne es den innern und den vornehmsten Grund enthält, aus dem das Wesentliche bey der Bildung begreiflich ist: nicht aber, weil es der alleinige Grund ist, der alles erkläret“ (II p. 529).

Der hier vorgetragene Gedanke ist zugleich die fundamentale Konzeption der humanitätsphilosophischen Bildungsidee, welche die Anschauungen der Ausbildung und der Anbildung verknüpft, daher auf das „innere Bildungsprincip“ nicht weniger Gewicht legt, als auf die „äußern Ursachen“. Daß Tetens ebenso wie Herder und Goethe diese Verbindung unternommen hat, berechtigt uns dazu ihn unter diejenigen zu stellen, durch welche die Bildungsidee in ihrer spezifisch humanitätsphilosophischen Form konstituiert wurde. In besonderer Weise trug Tetens dazu bei, indem er diese Vereinigung epigenetischer und evolutionistischer Gedanken auf die geistige Entwicklung des Menschen anwandte. Auch dafür seien Belege aus den „Versuchen“ gegeben.

„Die Ausbildung der Seele besteht in einer Epigenesis durch Evolution“ (II p. 548). „Dieß ist also das Gesetz der Ausbildung des Menschen, an seiner Seelennatur und ist dem ähnlich, wornach der Körper wächst. Gefühle und Vorstellungen sind der Nahrungssaft, welcher der Grundkraft zugeführet wird, selbige reizet und in Thätigkeit setzet, wovon anfangs die Wirkung sich allein nur auf das Gefühl ein-

schränkte. Jede thätige Äußerung der Kraft stärket sie selbst. Das, was nur Anlage und Möglichkeit war, wird Disposition, Fähigkeit, Trieb, Fertigkeit, so wie die Leichtigkeit zu wirken anwächset. Der Übergang von bloßer Fertigkeit zur nähern Anlage oder Disposition beruhet nach dem gemeinen Begriffe darauf, daß zu der ersten noch etwas von außen hinzukommen müsse, um in die letztere überzugehen ... Wo noch nichts mehr vorhanden ist, als bloszes Vermögen, blosze Möglichkeit, oder blosze und schwache Anlage, da ist noch ein Geburtshelfer nöthig, der der Fähigkeit forthelfe, oder eigentlich zu reden, noch eine äußere Ursache, die durch ihren Einfluß uns reize und erwecke" (II pp. 426, 427). „Wenn ein jeder Anwachs der Seele an einer Seite sich über sie verbreitet, und ihre Kraft auch in andern Richtungen rege macht, was wirket sie denn? Bringet sie ein neues Vermögen hervor, oder stärket und erhält sie nur das schon in der Natur vorhandene Vermögen dahin, daß es, sobald ein günstiger Umstand hinzukommt, sich äußern und hervorgehen kann? Das ist mit andern Worten die Frage, die man in Hinsicht des Körpers mit besonderm Fleiße untersuchet, und in Hinsicht der Seelenentwicklung noch in ihrem ganzen Umfange nicht einmal aufgeworfen hat: ob nämlich die Ausbildung der Vermögen eine Evolution schon vorhandener Naturanlagen, oder eine Epigenesis sey, die neue Vermögen hervorbringt, wozu vorher nicht mehr als die Empfänglichkeit sie annehmen zu können vorhanden war. Die deutschen Philosophen sind fast alle Epigenesisten bey der Seele, wie die deutschen Physiologen Evolutionisten bey dem Körper sind" (II p. 434). Die Antwort, die Tetens selbst gibt, ist jener Verbindung der beiden Anschauungen gemäß: „Bey der Ausbildung der Seele läßt sich eher gewahrnehmen, daß sie in einer Epigenesis bestehe, die durch Evolution veranlasset wird, als bey der Ausbildung des Körpers" (II p. 549).

Es ist ein für Tetens unbedingt feststehender Satz, daß die Bildung des Menschen sowohl auf innere als auch auf äußere Ursachen zurückzuführen ist. Er stellt sich mit dieser Ansicht gegen die Milieutheoretiker (von denen er vor allem Helvetius und Verdier nennt), wie gegen Leibniz. Wider diesen heißt es in den „Versuchen" (II pp. 592,3): „Was würde aus einem Keime des Leibniz geworden seyn, wenn er in der Einsamkeit auf einer Insel, wie Selkirk, erwachsen wäre? Wenn man es in seiner Gewalt hätte, alle Veranlassungen, die das Genie reizen, ihm zu entziehen, und dagegen solche, die andre von Natur schwächere Seelenvermögen bey ihm reizen, verschaffen könnte; und zugleich mit Unterricht und Beyspiel der vorzüglichen Geisteskraft entgegenarbeiten

würde: sollte dann die natürliche Anlage nicht nachgeben müssen? ... Der Mensch ist das geschmeidigste Wesen, und seine modifikable Natur ist weicher als Wachs."

Die Gegnerschaft zu Ansichten des Helvetius drückt sich vor allem in einer Leugnung der Behauptung aus, die Menschen seien der Anlage nach bei der Geburt völlig gleichartig. Tetens vertritt dagegen die Anschauung (die wesentlich auch in den Bereich des humanitätsphilosophischen Bildungsgedankens gehört), die Menschen seien von Anfang an individuell differenziert — der äußere Einfluß bringe diese Eigentümlichkeiten nur heraus: „Die Naturanlage und die äußern Umstände machen beide zusammen die volle Ursache aus, welche die Entwickelung in den Individuen bestimmt... Die äußern Umstände können, für sich betrachtet, durchaus keinen Werth haben. Nur allein ihre Relation auf das Innere und, insofern sie Mittel sind dieses vollkommener zu machen oder zu verschlimmern, wenn noch auf die Glückseligkeit nicht gesehn wird, macht ihren Werth oder Unwerth aus" (II p. 693). „Es ist Ein und dasselbige Geschlecht, und Menschenarten sind nur Spielarten. Auf der andern Seite ist ihre Verschiedenheit eine wahre Naturverschiedenheit, die bey einzelnen Individuen durch den Einfluß der äußern Ursachen nicht gehoben werden kann. So weit entscheidet die Erfahrung, so daß kein Zweifel übrig ist" (II p. 569).

Im ersten Kapitel ist Tetens' Unterscheidung von „Erziehung" und „Bildung" angeführt worden. Es wurde dabei erwähnt, daß dem eine humanitätsphilosophische Idee zugrundeliegt. Hier sei zum Schluß noch auf die Faktoren hingewiesen, welche bei der Bildung des Menschen zur „Umwelt" gehören und es sei auf einen weiteren Umstand aufmerksam gemacht, durch welchen Tetens in die humanitätsphilosophische Ideensphäre gerückt zu werden verdient.

Unter den die Bildung fördernden äußeren Ursachen versteht Tetens die „zufälligen Umstände". „Hierunter sind alle Verhältnisse und Beziehungen auf die äußere Welt begriffen, worunter der Mensch sich von der Geburt an befindet. Die körperlichen Gegenstände, die Luft, die Wärme, die Nahrung, von der Milch der Mutter an, wirken auf die reizbaren Muskeln des Körpers und auf die empfindlichen Nerven, und erregen Bewegungen, und Empfindungen, und Leidenschaften und Triebe. Aber auch die moralischen und politischen Beziehungen des Menschen auf Menschen, und die hievon entspringenden Beziehungen auf die leblosen und beseelten Objekte, gehören hieher; die rechtlichen Vermögen, Reichthum und Armuth, Herrschaft und Knechtschaft, Freyheit und Sklaverei und dergleichen" (II p. 583). Einer besonderen Erwäh-

nung wert erachtet Tetens die Nachahmung, die einen bildenden Einfluß eigener Art auf den Menschen ausübt. Objekt der Nachahmung für den Menschen ist nur der Mensch: „Dieses innere sympathische Band zwischen Menschen und Menschen ist bey der Ausbildung des Kindes, und in der Entwicklung seiner Vermögen, so mächtig, daß der Einfluß davon, ohnerachtet er unter dem allgemeinen Einfluß der äußern Umstände begriffen ist, besonders als die Ausbildung durch Beyspiele bemerket zu werden verdienet“ (II p. 584). Diese Nachahmung ist nicht mehr die der religiösen Bildungsidee; sie erfolgt ja zwischen Mensch und Mensch und geht auf die Bildung der natürlichen Eigenschaften. Sie ist aber auch in dieser Formulierung Tetens' nicht dem vollen Umfang nach humanitätsphilosophisch; das sei zur Verdeutlichung betont. Denn Tetens zeigt nicht das Ideal an, sondern schildert nur den physiologischen Prozeß der Imitation. Die Humanitätsphilosophie erkennt außerdem noch das der individuellen Eigenart angepaßte ideale Vorbild und das allgemeine Paradigma für den Bildungsablauf — die Pflanze.

Durchaus humanitätsphilosophisch empfindet Tetens aber wieder, indem er die Forderung erhebt, keine wesentliche Anlage, die den Menschen zum Menschen macht, solle vernachlässigt werden, daneben jedoch auch verlangt, daß in der Ausbildung partikularer Anlagen Maß gehalten werden soll: „Es ist nie zu vergessen, was der Mensch ist. Er ist nicht bloß ein empfindendes Wesen; nicht bloß ein phantasirendes Wesen; nicht bloß ein nachdenkendes, nicht bloß ein äußerlich thätiges Wesen; nicht Geist allein, nicht Thier, noch weniger Körper allein, sondern ein Mensch“ (II p. 630). „Es giebt keine einzige Naturanlage in dem Menschen, auch nicht in der Seele, keine Fähigkeit der Einbildungskraft und des Verstandes, keine Art des Gefühls und der Empfindsamkeit, keine Wirkungsart des thätigen Willens, in deren Perficirung es nicht ein gewisses Maß gebe, das ohne Schaden des Ganzen, und ohne sich selbst wiederum zu schwächen, nicht überschritten werden darf“ (II p. 625). Auch die Warnung vor dem falschen Universalismus in der Bildung fehlt nicht: „Der Mensch kann als Mensch von allen Seiten entwickelt werden, aber nur nach den Gesetzen eines endlichen Wesens, das, um vollkommener zu werden, theilweise es werden muß, und das eben so wenig alles auf einmal werden, als alles auf einmal seyn kann“ (II p. 631).

In dieser Weise hat die Verbindung, welche Tetens von epigenetischen und evolutionistischen Anschauungen unternommen hat und

die Abänderungen, die er an den Konzeptionen sowohl eines Helvetius als auch eines Leibniz vornahm, zur Konstituierung des humanitätsphilosophischen Bildungsgedankens beigetragen. Die Fäden, die von Tetens zu Herder führen, aufzuzeigen, sollen Gegenstand einer eigenen Arbeit sein.

Hier sei nur noch in anderem Zusammenhange auf Herder und auf Goethe hingewiesen. Auch sie nehmen weder die Epigenesislehre noch die Evolutionstheorie ihren vollen Gehalten nach an. Das Wort Bildung wendet Herder spezifisch dort an, wo er kenntlich machen will, daß nicht reine Entfaltung der konkreten Gestalt aus dem Keime, noch bloßer Zuwachs von außen, sondern Aneignung durch die innerlich wirkende organische Formkraft, den Prozeß der Generation ausmacht („Ideen" a. a. O. Bd. 13 pp. 172, 173): „Präformirte Keime, die seit der Schöpfung bereit lagen, hat kein Auge gesehen; was wir vom ersten Augenblick des Werdens eines Geschöpfes bemerken, sind wirkende organische Kräfte..." „Welche Auswirkungen gehen im Ei eines Vogels vor, ehe die Frucht Gestalt gewinnt und sich diese vollendet? Die organische Kraft muß zerrütten, indem sie ordnet; sie ziehet Theile zusammen und treibt sie auseinander; ja es scheint, als ob mehrere Kräfte im Wettstreit wären und zuerst eine Mißgeburt bilden wollten bis sie in ihr Gleichgewicht treten und das Geschöpf das wird, was es seiner Gattung nach seyn soll. Siehet man diese Wandlungen, diese lebendigen Wirkungen sowohl im Ei des Vogels als im Mutterleibe des Thiers das Lebendige gebähren: so dünkt mich, spricht man uneigentlich, wenn man von Keimen, die nur entwickelt werden, oder von einer Epigenesis redet, nach der die Glieder von außen zuwachsen. Bildung (genesis) ists, eine Wirkung innerer Kräfte, denen die Natur eine Masse vorbereitet hatte, die sie sich zubilden, in der sie sich sichtbar machen sollten."

Das ist eine klare Definition der humanitätsphilosophischen Position. Auf den postembryonalen Zustand des Menschen und auf seine geistige Entwicklung wird dann von Herder, in der Weise, die in den vorangegangenen Kapiteln geschildert worden ist, die Anwendung des im Zeugungsprozeß erkannten Gesetzes gemacht und demgemäß die Bildung als An- sowie Ausbildung erklärt. Hier ist es nun die Fülle der Situationen und Weltmächte, welche dem Menschen als eine „Masse" zubereitet ist, mittels derer die Bildung seiner Anlagen geschehen soll.

So wurde auch Goethe durch seine naturwissenschaftlichen Studien in der Anschauung bestätigt, die Bildung vollziehe sich als eine

Betätigung des inneren Kernes an äußeren Gegebenheiten. In diesem Sinne sagt er im „Versuch einer allgemeinen Vergleichungslehre“: „Die entschiedene Gestalt ist gleichsam der innere Kern, welcher durch die Determination des äußern Elementes sich verschieden bildet. Eben dadurch erhält ein Thier seine Zweckmäßigkeit nach außen, weil es von außen so gut als von innen gebildet worden; und was noch mehr, aber natürlich ist, weil das äußere Element die äußere Gestalt eher n a c h sich, als die innere u m bilden kann“ (Werke II/7 p. 221). Da hier Goethe denselben Prozeß bespricht, wie im obigen Zitat Herder (nur an dieser Stelle mit dem Augenmerk mehr auf das Äußere als das Innere gerichtet), so ist offenbar, daß auch er jene Verbindung epigenetischer und evolutionistischer Anschauungen bevorzugt. Gegen den Gedanken der tatsächlichen Präformation stellt er sich z. B. in folgender Notiz (Werke Weim. Ausg. II Bd. 7 p. 288): „Freylich steckt das Huhn im befruchteten Ey, aber nicht die Eiche in der Eichel, auch nicht das tausendste abermals gebährende Huhn im Ey. Präformation ein Wort, das nichts sagt, wie kann etwas geformt seyn, eh es ist.“ „Man darf sich also nicht denken, daß in der Pflanze irgendwo ein Vorrath sei, aus welchem alle die Theile nach und nach hervorgebracht werden, sondern jedes Organ bringt auf seiner Stufe durch seine besondere Determinationen und, was es sich sowohl von innen als von außen aneignet, seine Bildung und seine Eigenschaften zu Wege“ (p. 339). Vor allem die Einschachtelungslehre stieß ihn bei der Evolutionstheorie ab, dann auch die Annahme, das Tier sei in f e r t i g e r Gestalt im Keime da. Goethes Begriff des Werdens, wonach etwas tatsächlich Neues entstehen kann, stimmte ihn gegen diese Hypothese, nach der ein von vornherein Gestaltetes sich nur vergrößern, im Verlaufe des Werdeprozesses nur an äußerem Umfang zunehmen sollte. Goethe verehrte die Kräfte, welche wirklich produktiv tätig sind.

Ferner erkennt er aber auch an, daß keine unbestimmte Kraft im Sinne Blumenbachs ausreichen kann, den organischen Werdeprozeß zu erklären; so genügt ihm auch nicht der epigenetische Gedanke eines bloßen Zuwachses von außen (in Verbindung mit jener vis essentialis), sondern unbedingte Voraussetzung im Gestaltungsprozeß bleibt ihm das Vorhandensein einer gewissen organischen Form am Anfang, die sich dann aus innerer Kraft, jedoch mittels der Aufnahme „äußerer Elemente“, fortbildet. Gegen den extremen Epigenetismus behauptet er, „daß wir, um das Vorhandene zu betrachten, eine vorhergegangene Thätigkeit zugeben müssen und daß, wenn wir

uns eine Thätigkeit denken wollen, wir derselben ein schicklich Element unterlegen, worauf sie wirken konnte, und daß wir zuletzt diese Thätigkeit mit dieser Unterlage als immerfort zusammen bestehend und ewig gleichzeitig vorhanden denken müssen." Denn „bei der Lehre eines Auf- und Annehmens wird doch immer ein Aufnehmendes und Aufzunehmendes vorausgesetzt, und wenn wir keine Präformation denken mögen, so kommen wir auf eine Prädelineation, Prädetermination, auf ein Prästabiliren, und wie das alles heißen mag was vorausgehen müßte, bis wir etwas gewahr werden könnten" („Bildungstrieb" a. a. O. Werke II/7 pp. 72, 73).

Die beiden Ideen verbindend kann Goethe also sagen: „Das Lebendige hat die Gabe, sich nach den vielfältigsten Bedingungen äußerer Einflüsse zu bequemen und doch eine gewisse errungene entschiedene Selbstständigkeit nicht aufzugeben" (Werke II/11 p. 156). Im Grunde ist das auch der Leitgedanke seiner Untersuchungen über die Metamorphose. Diese verfolgen vor allem die Umwandlung des einen Organs in das andere. Die Metamorphose im goetheschen Sinne ist eine Variante der Bildung, indem auch bei ihr innere Konstanz bei äußerer Variabilität das Gesetz ausmachen. Was Goethe also über die Metamorphose aussagt, kann oft auf die Bildung angewendet werden. Von der Metamorphose heißt es z. B. („Vorarbeiten zu einer Physiologie der Pflanzen: Begriffe einer Physiologie" Werke Weim. Ausg. II Bd. 6 p. 286): „Die Metamorphose der Pflanzen, der Grund einer Physiologie derselben. Sie zeigt uns die Gesetze, wornach die Pflanzen gebildet werden. Sie macht uns auf ein doppeltes Gesetz aufmerksam: 1. Auf das Gesetz der innern Natur, wodurch die Pflanzen constituirt werden. 2. Auf das Gesetz der äußern Umstände, wodurch die Pflanzen modificirt werden." Der Unterschied zwischen Metamorphose und Bildung ist aber der, daß bei jener vor allem der Prozeß der Umwandlung, bei dieser aber mehr die Gestaltung verfolgt wird, obwohl Goethe auch sagen kann („Betrachtung über Morphologie überhaupt"): „Die Morphologie soll die Lehre von der Gestalt, der Bildung und Umbildung der organischen Körper enthalten" (II/6, p. 293). Denn sowohl Bildungslehre als auch Morphologie veranschaulichen das Prinzip einer Formierung aus realen Anlagen mittels äußerer Einflüsse.

Indem Goethe die extremen Anschauungen der Epigenetiker wie der Evolutionisten ablehnte, stellte er sich gegen gewisse Vorstellungen sowohl eines Helvetius als auch eines Leibniz. Es ist bekannt, in wie vielen Grundgedanken Goethe mit Leibniz überein-

stimmt. Darin aber trennt er sich von ihm, daß er den Monaden die Bestimmung der Fensterlosigkeit entzieht und die gegenseitige Beeinflussung, im Sinne der Anregung und Befruchtung zuläßt. Die Monaden besitzen also wie bei Leibniz einen inneren Trieb die in ihnen vorhandenen Anlagen zu entfalten. Die Entfaltung geschieht aber nun in der Weise, daß die Monaden äußere Elemente „an sich heranraffen" (vgl. „Faust" 11 960).

Gleichzeitig lehnte Goethe die Anschauungen der radikaleren französischen Milieutheoretiker ab, indem er über sie an Schiller schreibt: „Sie begreifen gar nicht, daß etwas im Menschen sei, wenn es nicht von außen in ihn hineingekommen ist." Der Gedanke einer absoluten Bestimmung von außen widerstreitet seiner Grundüberzeugung von der Inexistenz des „Daseins" in den Einzeldingen, wie er sie schon zur Zeit der Spinozastudien ausgesprochen hatte: „Jedes existirende Ding hat sein Dasein in sich, und so auch die Übereinstimmung, nach der es existiert" (II/11 p. 316).

Wie Goethe so die Determination von außen (im Sinne der Milieutheoretiker) bestreitet, so verwirft er auch die Determination n a c h außen d. h. die Behauptung, daß „ein lebendiges Wesen zu gewissen Zwecken nach außen hervorgebracht und seine Gestalt durch eine absichtliche Urkraft dazu determinirt werde". Diese Vorstellungsart „hat uns in der philosophischen Betrachtung der natürlichen Dinge schon mehrere Jahrhunderte aufgehalten, und hält uns noch auf, obgleich einzelne Männer diese Vorstellungsart eifrig bestritten, die Hindernisse, welche sie in den Weg legt, gezeigt haben" („Versuch einer allgemeinen Vergleichungslehre" Werke II/7 p. 217). Goethe richtet sich hier beispielsweise gegen die religiöse Anschauung, Gott habe die ganze Natur zur Beherrschung durch den Menschen eingerichtet. „Der Mensch, indem er alle Dinge auf sich bezieht, wird dadurch genöthigt, allen Dingen eine innere Bestimmung nach außen zu geben... Wird uns aber nicht schon die Urkraft der Natur, die Weisheit eines denkenden Wesens, welches wir derselben unterzulegen pflegen, respectabler, wenn wir selbst ihre Kraft bedingt annehmen und einsehen lernen, daß sie eben so gut von außen als nach außen, von innen als nach innen bildet?" (II/7 p. 220, 221.) Das heißt, Goethe will die Natur als immanent wirkende Macht betrachtet wissen, den Zweck eines jeden Lebewesens in es selbst gelegt, äußere Kräfte als nur bildungsbefördernd, nicht aber zweckbestimmend anerkannt sein lassen: „Gibt es nicht einen schöneren Blick in den geheimnisreichen Bau der Bildung, welche, wie nun immer mehr allge-

mein anerkannt wird, nach einem einzigen Muster gebaut ist, wenn wir, nachdem wir das einzige Muster immer genauer erforscht und erkannt haben, nunmehr fragen und untersuchen: Was wirkt ein allgemeines Element unter seinen verschiedenen Bestimmungen auf eben diese allgemeine Gestalt? Was wirkt die determinirte und determinirende Gestalt diesen Elementen entgegen?... Wir werden uns gewöhnen, Verhältnisse und Beziehungen nicht als Bestimmungen und Zwecke anzusehen, und dadurch ganz allein in der Kenntnis, wie sich die bildende Natur von allen Seiten und nach allen Seiten äußert, weiterkommen" (pp. 222, 223, 224).

Goethe vertritt also die humanitätsphilosophische Auffassung von der Bildung, nach welcher die innerlich „determinierende Gestalt" sich an äußeren Elementen formt und er wendet sich vor allem gegen die religiöse Bildungsidee, die wenig das Naturgesetz untersucht, sondern transzendental orientiert ist und Zweckbestimmungen an die Stelle der Wachstumserkenntnis setzt. In deutlicher Weise kommt diese Opposition gegen den religiösen Standpunkt zum Ausdruck in einem Wort, das sich wider Lavaters „Nathanael" richtet (5. Oktober 1787): „Neulich fand ich in einer leidlich kapuzinermäßigen Deklamation des Züricher Propheten die unsinnigen Worte: alles was Leben hat, lebt durch etwas außer sich. Oder so ungefähr klangs. Das kann nun so ein Heidenbekehrer hinschreiben und bei der Revision zupft ihn nicht der Genius beim Ärmel. Nicht die ersten simpelsten Naturwahrheiten haben sie erfaßt."

Lavater vertritt den religiösen Bildungsgedanken nach seinem nahezu vollen Gehalt. In den „Physiognomischen Fragmenten" (1777 Bd. III p. 234) heißt es beispielsweise: „Auf eine ähnliche Weise, wie Christus, sind wir gebildet, oder — Gott kann nicht von uns fordern, daß wir seinen Fußstapfen nachfolgen sollen — Gottesfähig ist also unsere Bildung, und des Gottes fähig, den Christus seinen Vater nennt, dessen unmittelbarstes vollkommenstes Ebenbild er ist. Bildung also nicht zur Naturreligion; Bildung zur Christusreligion: Das ist's, was wir am meisten, was wir immer mehr an der Menschheit verehren sollen. Bildung — nicht nur für menschliche, nein für göttliche Tugend — nicht nur für gegenwärtige, sichtbare, immer mit Tod und Untergang kämpfende Welt; Bildung für eine unsichtbare, die nicht vergeht, die ewig ist, wie ihr Schöpfer; Bildung, die in jedem Vorfalle der Redintegration zur Ähnlichkeit mit Christus fähig ist — nämlich durch Jesus Christus. Und diese Bildung haben alle,

alle, alle Kinder Adams — auch der verworfenste Sünder hat sie — so gewiß er Menschengestalt hat."

Diesen überirdisch gerichteten Bildungszweck gerade erkannte Goethe nicht mehr an. Die Bestimmung des Menschen fand er im Menschen selbst; die Bildung aber ist bei ihm ein im Diesseits erfüllbarer, weil natürlicher Gestaltungsvorgang: „Unsere Zustände schreiben wir bald Gott, bald dem Teufel zu und fehlen ein- wie das anderemal; in uns selbst liegt das Rätsel, die wir Ausgeburt zweier Welten sind" („Maximen und Reflexionen"). Ganz offenbar ist dieser Ausspruch besonders gegen die Pietisten gerichtet; mit der Pointe gegen sie heißt es auch in jener „Philosophischen Studie" 1784/5: „So bleibt auch dem Lehrbegierigen wenig Trost bei ihnen, indem er immer hören muß, das Gemüth müsse immer einfältiger und einfältiger werden, sich nur auf einen Punct hinrichten, sich aller mannichfaltigen verwirrenden Verhältnisse entschlagen, und nur alsdenn könne man aber auch um desto sicherer in einem Zustand sein Glück finden, der ein freiwilliges Geschenk und eine besondere Gabe Gottes sei." Der Pietismus hatte die Forderung der Entselbstung erhoben, damit nur das göttliche Ebenbild im Menschen gestaltet werden könne. Daher schränkte er auch den Umfang der Bildungsfaktoren ein, denn „Wo etwas anders im Menschen solte gespühret werden, das nicht Gott selbst wirket und thut, so konte der Mensch nicht Gottes Bild seyn, sondern dessen, der in ihm wirket, und sich in ihm sehen läst" (Arndt a. a. O. p. 6). Goethe aber dehnt das Feld der Bildungsmöglichkeit in humanitätsphilosophischer Weise auf die ganze Erfahrungswelt aus.

Es sei noch bemerkt, daß der Pietismus Merkmale aufweist, die zeigen, daß die strenge religiöse Bildungsidee nicht immer beibehalten wurde; auch diese Strömung gehört zu den Faktoren, die Einfluß hatten auf die Konstituierung der humanitätsphilosophischen Bildungsidee.

Der betonte Subjektivismus dieser Religiosität bedeutet eine über die lutherische Neuerung hinausgreifende Annährung an den humanitätsphilosophischen Gedanken und nimmt dann bei Schleiermacher Formen an, die in manchen wesentlichen Anschauungen noch mehr mit ihm übereinstimmen. Bei Schleiermacher kommt auch eine pantheistisch gefärbte Religiosität zum Vorschein, welche sehr bedeutende Begriffe der religiösen Bildungsidee, wie sie hier dargestellt worden ist, zum humanitätsphilosophischen Bildungsgedanken hin abändern. Vorklänge finden sich aber schon bei einigen früheren Pietisten. So bekennt sich der Wiedergeborene Gichtel erstaunt da-

rüber, daß er Gott so lange über sich im gestirnten Himmel gesucht habe. „Nun aber habe ich eigene Erfahrung: indem ich Gott in Christo gantz wesentlich realiter, in mir empfinde, schmäcke, fühle, höre. Der aber seinen Gott über dem Gestirn hoch und fern setzet, kan freylich nicht begreiffen, wie er einen so langen Hals machen, und zu uns sprechen könne" (J. H. Reitz: „Historie der Wiedergebohrenen" Berenburg 5. Ausg. 1724, 3. Teil p. 173). Dieser Aussage darf keine symptomatische Bedeutung zugeschrieben werden; sie kann aber als Andeutung des Weges gelten, auf dem die religiösen Gedanken zur Humanitätsphilosophie hin abgeändert wurden. Die pantheistische Idee der Gottesimmanenz, die hier hindurchblickt, mußte aber allgemeine Anwendung finden, bevor der neue Standpunkt voll erreicht werden konnte. Hier besteht noch ein Konflikt mit den religiösen Konzeptionen der Gnade, der Erbsünde und der Prädestination. Erst als der Glaube daran abgeschwächt wurde, konnte die Vorstellung von der Gottestranszendenz wirklich aufgegeben werden, somit nicht die Erneuerung des Gottesbildes im Menschen und die Vorbereitung auf das ewige Leben im Jenseits, sondern die Realisierung der tatsächlich in ihrem Sosein anerkannten Anlagen im Diesseits, Hauptaugenmerk der Bildung sein. Erst mit dem Gedanken der Gottesimmanenz war auch die Annahme einer für den humanitätsphilosophischen Bildungsbegriff fundamentalen Anschauung gegeben, nämlich der Gleichheit des Bildungsablaufs bei allen Lebewesen. Die religiöse Bildungsidee hat dem Menschen eine Ausnahmestellung zugewiesen, daher seine Seele kreatianistisch direkt von Gott geschaffen und seine ganze Bildung von der göttlichen Gnadenwirkung abhängig sein lassen. Die Humanitätsphilosophie erkennt nun überall das gleiche Bildungsgesetz, denn überall tut sich ja der inwendig wirkende Gott in gleicher Weise kund. Eben daher kann nun auch der Bildungsvorgang bei der Pflanze vorbildlich sein für jenen des Menschen. Daß aber der Pflanzenwuchs so programmatisch zum Muster wurde, zeigt den grundlegenden Unterschied gegenüber der voraufgegangenen Bildungsidee, die ja gerade den natürlichen Wuchs für unzulänglich hielt. Ohne die Immanenzidee aber hätte der Gleichheitsgedanke in diesem Ausmaß nicht aufkommen, die menschliche Bildung der pflanzlichen nicht so entschieden gleichgestellt werden können[13]).

---

[13]) Sören Kierkegaard hat dann auch ganz konsequent vom religiösen Standpunkt aus diese Gleichsetzung verworfen. Ausgedrückt liegt das in seiner Unterscheidung des „Ästhetischen" und „Ethischen" im Menschen („Ent-

Endlich ist es der Individualismus, der wesentliche Konstituenten der religiösen Bildungsidee nach der Humanitätsphilosophie hin abändert. In einem früheren Teil dieses Kapitels ist die Bedeutung desselben für die Renaissance erwähnt worden. In seiner spezifisch humanitätsphilosophischen Form ist er allerdings ein anderer als dort. Das Individuum spiegelt nach der Anschauung der Renaissance das Universum ab, ist ein Mikrokosmos, birgt somit in sich im Kleinen alle Kräfte des Makrokosmos. Es treibt in evolutionistischer Weise die Qualitäten aus sich heraus. Diese Anschauung kehrt bei Leibniz wieder. Für die Humanitätsphilosophie ist dagegen das Individuum kein Universales, sondern ein Totales; betont wird nun nicht

---

weder — Oder", 2. Teil, Ges. Werke. Übers. Wolfgang Pfleiderer und Christoph Schrempf, 1922, p. 192): „Das Ästhetische ist das im Menschen, wodurch er unmittelbar der ist, der er ist. Das Ethische ist das, wodurch der Mensch der wird, der er wird ... Wenn ein Individuum sich selbst ästhetisch betrachtet, so wird es sich dieses Selbstes bewußt, als einer auf mancherlei Weise in sich selbst bestimmten, eine Mannigfaltigkeit in sich tragenden Konkretion. Aber dieses Mannigfaltige in ihm ist trotz seiner inneren Verschiedenheit zusammen sein Wesen; es hat alles darin das gleiche Recht, sich geltend zu machen, sich zu befriedigen. In diesem Stadium des Lebens gleicht die Seele dem Erdboden, dem allerhand Kräuter entsprießen, alle mit der gleichen Forderung auf Leben; das Selbst liegt in dieser Mannigfaltigkeit und es gibt kein höheres Selbst als dieses Selbst. Wer nun den ästhetischen Ernst hat, ... und etwas Erfahrung vom Leben, der sieht leicht, daß nicht alles zugleich gedeihen kann; er wird also eine Wahl treffen und was seine Wahl bestimmt, das ist ein Mehr oder Weniger, also eine relative Differenz. Käme er in gar keine Berührung mit dem Ethischen, so könnte er zu sich selbst sagen: ich habe Anlage zu einem Don Juan, zu einem Faust, zu einem Räuberhauptmann; diese Anlage bilde ich aus, denn der ästhetische Ernst verlangt, daß ich etwas Bestimmtes werde: das organische Ganze, dessen Keim in mir liegt. Eine solche Betrachtung der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung wäre ästhetisch ganz korrekt. Du siehst daraus, was eine ästhetische Entwicklung zu bedeuten hat: sie gleicht der Entwicklung der Pflanze, und obgleich das Individuum wird, wird es doch nur das, was es unmittelbar schon ist. Wer die Persönlichkeit ethisch betrachtet, setzt sofort eine absolute Differenz, die Differenz zwischen Gut und Böse; und wenn er auch mehr von dem Bösen in sich findet, als vom Guten, so folgt für ihn daraus keineswegs, daß es das Böse sei, das herauskommen solle; weil er eine absolute Differenz zwischen Gut und Böse setzt, ist ihm das Böse unbedingt das, was zurückgedrängt werden soll, das Gute unbedingt das, was sich durchsetzen soll."

(Ebenda S. 220:) „Der einzelne zu sein, ist an und für sich nichts so Großes: das hat jeder Mensch mit jedem Naturprodukt gemein; aber der einzelne so zu sein, daß man zugleich das Allgemeine ist, das ist die wahre Lebenskunst."

die Allseitigkeit, sondern die Eigentümlichkeit. Die Humanitätsphilosophie erkennt auch die allgemeinen Kräfte an, mittels derer erst das Individuum sein Inneres entfalten, sich also bilden kann.

Die Humanitätsphilosophie hat in ihren Individualismus den kantischen Standpunkt hineingenommen. Sie hat sich von der religiösen Vorstellungswelt nicht so weit entfernt, wie die Renaissance, denn für sie ist das Äußere ebenso (wenn auch nicht im religiösen Sinne) zwingend wie das Innere. Aber indem sie gerade auf die Eigentümlichkeit so großen Wert legt, so ändert der Individualismus, dem sie beipflichtet, vor allem eine Grundkonzeption des religiösen Bildungsgedankens wesentlich ab.

Es ist dies die Bestimmung, daß für alle Menschen Christus das gültige Vorbild ist. Seine göttlichen Qualitäten in menschlicher Gestalt können und sollen von allen gleicherweise nachgeahmt werden. So mahnt Paulus „zum Wandel in der Liebe nach seinem Vorbild". Die Nachahmung Christi besteht nach ihm auch darin „alle Eigenschaften in sich zeigen und wachsen lassen, die der Christus an sich trug" (vgl. I Thess. 1, 6 und I Kor. 11). Paulus nennt als nachzuahmende Eigenschaften besonders die Demut gegen Gott und die Nächstenliebe. In der Folgezeit kamen auch die Leidensbereitschaft und in Mystik und Pietismus vor allem die Selbstverleugnung, Armut und Gelassenheit Christi hinzu. Folgenden Ausspruch Arndts (a. a. O. Vorrede) kann man als Darstellung dieses zur religiösen Bildungsidee gehörenden Gedankens annehmen: „Christi Bild muß in uns anfangen aufgerichtet zu werden und wir müssen verkläret werden in dasselbe Bilde, wo wir Kinder Gottes seyn und bleiben wollen. Davon Lutherus fein schreibet über die Worte: Wie wir getragen haben das Bild des irdischen, so werden wir auch tragen das Bild des Himmlischen: Das himmlische Bild ist Christus, der war ein Mensch voll Liebe, Barmherzigkeit und Gnade, Demuth, Gedult, Weißheit, Licht und alles Gutes, also daß all sein Wesen dahin gerichtet war, daß er jedermann dienete und niemand schädlich wäre. Diß Bilde müssen wir auch tragen und ihme gleichförmig werden. In das Bilde gehöret auch, wie er gestorben ist und gelitten hat und alles was an ihme ist, seine Auferstehung, Leben, Gnade, Tugend ist alles dahin gerichtet, daß wir dasselbe Bild auch anziehen. Der Art sind nun alle himmlische Menschen, das ist, alle Gläubigen."

Der Pietismus verläßt auch hier den streng religiösen Standpunkt, indem die Bildung nun in der Nachahmung der „menschlichen" Tugenden Christi, ja seines irdischen Lebenswandels — ohne betonte

gnadenhafte Bewirkung durch Gott — besteht. Bei Paulus und Augustin und meist noch bei den Scholastikern war die Nachahmung ganz der göttlichen Gnadenwirkung unterstellt. Der Pietismus aber läßt schon vielfach die Nachahmung vom Menschen ausgehen und ändert so dieselbe im Sinne der Humanitätsphilosophie um.

Noch ist aber im Pietismus Christus Vorbild für jeden Menschen. Herder jedoch, in der Epoche der vollendeten Humanitätsphilosophie, erkennt diese Bestimmung nicht mehr an. Es ist bei ihm vor allem der Individualitätsgedanke, durch den diese Abänderung geschah. Denn die Anerkennung und besondere Wertschätzung der individuellen Eigentümlichkeit brachte das Postulat mit sich, daß es kein allgemeingültiges allen eigentümlichen Anlagenkomplexen gleich zugeordnetes Vorbild geben dürfe. Christus wird damit zu einem Vorbild unter anderen. Da es Menschen gegeben hat, die annähernd vollkommen gewesen sind und diejenigen Tugenden auch besassen, welche Christus hatte (sogar vor dem geschichtlichen Erscheinen Christi), so wird Christus wohl zu einem gültigen Vorbilde, das aber auch die anderen sein können. Schon Erasmus hatte diesen Gedanken vorbereitet: „Exemplum nostrum Christus est, in quo uno omnes insunt beate vivendi rationes. Hunc sine exceptione licebit imitari. Caeterum in probatis viris, eatenus unumquodque in exemplum vocare conveniet, quatenus respondebit cum archetypo Christi“ („Enchiridion Militis Christiani“ 1518, Canon 6, p. 89).

Im Bereich des humanitätsphilosophischen Bildungsgedankens wird Christus endlich auch nicht mehr als Ausgangspunkt des Nachahmungsprozesses angesehen; denn keine spezifischen Tugenden oder Eigenschaften werden nun festgelegt, die Gegenstand der Nachahmung sein sollen. Ausgangspunkt ist der individuelle Anlagenkomplex, von ihm aus wird das Vorbild bestimmt. Nicht das letztere determiniert die Art der nachzuahmenden Tugenden, sondern die eigentümlichen Anlagen sind es, nach denen das Vorbild selbst determiniert wird.

Zu diesem Standpunkt gelangte Herder erst im Laufe der Jahre. Er ist bei ihm nicht am Anfang seiner schriftstellerischen Tätigkeit da. Vielmehr begann Herder mit Anschauungen, die weitgehend den geschilderten humanitätsphilosophischen Bildungsgedanken entgegengesetzt sind und in sehr bedeutendem Maße den religiösen Bildungsideen entsprechen. Herders Entwicklungsweg führte ihn vom orthodoxen Glauben zur Humanitätsphilosophie. In den Überlegungen, Auseinandersetzungen, Predigten, Aufzeichnungen der Frühzeit ent-

hüllt sich dieser Wandel; er soll hier geschildert werden, um die Darstellung der Konstituierung des humanitätsphilosophischen Bildungsgedankens zum Abschluß zu bringen.

Nun ist gleich zu sagen, daß Herders Orthodoxie bloß eine relative zu nennen ist. Das Bezeichnende an seiner Religiosität schon in Riga ist die Richtung auf das Menschliche. Offenbarung und Erlösung sind Vorgänge menschlicher Art, ethische Prozesse. Dieser Zug im religiösen Denken Herders bildet die Voraussetzung für die ganze spätere Entwicklung. Aber vergleichsweise mit der späteren Position und abgesehen von der erwähnten Richtung auf das Menschliche, bewegen sich in der Rigenser Zeit die Bildungsideen Herders noch durchaus innerhalb des Umkreises religiöser Anschauungen. Noch ist Bildung eine Angleichung an das göttliche Ebenbild, noch bedarf der Mensch zu seiner Bildung übernatürlichen Beistandes. Seine Kräfte reichen zu diesem Werke nicht aus. Ferner ist das Ziel der Bildung eine „Reinheit" des Herzens und der Seele; Korrektur und nicht Entfaltung ist also der Hauptgehalt dieser Bildungsaufgabe: „Bestrebe dich", so lautet die Forderung, „dein Herz zur Reinigkeit umbilden zu laszen: so bist du ein Nachfolger Gottes" (Suphan XXXII, p. 296). In derselben Predigt heißt es: „Glaubet ihr wohl, m. Z., daß wir uns selbst zu dieser Reinigkeit des Herzens erheben können, dadurch wir Nachfolger Gottes werden. Wenn etliche unter uns sind, die nur einigemal in ihrem Leben den Versuch gemacht, den ernstlichen Entschluß für dem Herrn gemacht, keine Sünde zu begehen; o wie oft werden sie nicht den Mangel ihrer Kräfte gefühlt haben... Freunde! so muß uns die Lust vergehen, unsre eigne Beszerer zu seyn; mit Freuden werden wir unsre Hände nach einem Göttlichen Arzt ausstrecken, wir werden vor Gott im Gebet und Flehen um Kraft und Beistand ringen" (p. 298).

Ziel der Bildung nach dieser Predigt Herders ist die „Reinheit", die in der Nachfolge Gottes erreicht wird. Ein wesentlich anderes wird es schon etwas später. In der Predigt „Der Wetteifer des Christentums nach einem gewissen Ziel" betont Herder die Notwendigkeit eines beständigen und einförmigen Ziels für den Menschen: „Wir müssen ein Ziel haben, dem wir nachjagen, das unsre Richtschnur ist, auf das sich am Ende alles beziehe. So lange das fehlt, so lange ist der Mensch schlechterdings das nicht, was er seyn sollte" (XXXII, p. 396,7). Ziel wird aber nun die Ausbildung der Anlagen: „O, m. Z., wie könnten wir, wenn wir nur der Stimme unsres Gottes Gehör geben, damit irren? Haben wir nicht A n l a g e n d e r N a t u r, aus den Händen

unsers Gottes, und eben diese auszubilden, sind sie uns nicht schon ein bestimmtes Ziel, als wenn es uns die Hand Gottes selbst vorgesteckt hätte!“ (p. 397.) Herder fordert jetzt nicht mehr ausdrücklich die Nachfolge, die Nachahmung des Vorbildes. Ziel des menschlichen Lebens ist nun die Ausbildung der von Gott gegebenen Anlagen. Mittels der Ausbildung gelangt der Mensch zu jener Reinheit des Herzens, die früher erreicht wurde durch die Nachahmung der Tugenden Christi. Vorerst bewahrt Herder also noch einen Zusammenhang mit der älteren Anschauung, indem er als Resultat der Ausbildung dieselbe Seelenreinheit angibt, die er auf der früheren Stufe der Nachfolge zuschrieb. Die Ausbildung wird auch als religiöser Wertgehalt angesehen: „Wenn uns das Schicksal alles auszieht, was uns das Glück gab; eins kann uns kein Schicksal, kein Zufall rauben, nehmlich A u s b i l d u n g u n s e r s e l b s t, den Besitz unsres Herzens in Gelaszenheit, Reinigkeit und Unschuld. Dies Glück in Gott, diese Ruhe unsres Geistes in der Uebereinstimmung mit dem grösztеn und besten Wesen, gibt uns hier schon den Himmel auf Erden und den Himmel in der Ewigkeit“ (XXXII, p. 398, 399).

Herders weitere Abkehr vom religiösen Standpunkt geschieht in den folgenden Jahren in der Weise, daß die Ausbildung der Anlagen direkt der Nachahmung entgegengestellt wird, und die Unterstützung Gottes in eine Förderung durch äußere weltliche und natürliche Faktoren umgewandelt wird.

Herder wiederholt die Ansicht, daß Anlagen und Fähigkeiten des Menschen Gaben Gottes sind und daß es Pflicht ist sie auszubilden, in seiner „Circularpredigt“ vom 27. September 1768, sowie in der Predigt „Die Haushaltung Gottes bei menschlichen Angelegenheiten“ (24. Mai 1769): „Seelenkräfte sind, wie Christus sie nennet, ein Pfund, was Gott den Menschen gegeben, womit sie wuchern, womit sie Früchte bringen sollen... In der That es ist keine augenscheinlichere Verschuldung gegen Gott den Schöpfer unsres Wesens, als die Gaben wegzuwerfen, die er uns jedem in seiner Art verliehen... Eine einige derselben schlummern zu lassen, zeigt schon immer von einer Unordnung und Zerrüttung der Natur... Und ein Mensch, der sich hierin würklich einer Vernachlässigung seiner selbst bewußt ist, dem sein Gewissen und Gefühl sagt, daß er seine Seele nicht so ausgebildet, als er sie konnte, . . . der hat eine Verschuldung auf sich“ (XXXII, pp. 435 f.).

Auch hier wird die Ausbildung der Anlagen zur religiösen Pflicht gemacht und die Verschuldung der Vernachlässigung ist deswegen so groß, weil Gott den Menschen mit Verstand begabt hat, damit er einen Führer bei seiner Selbstbildung habe. Es ist Gottes Absicht, daß der

Mensch seinen Verstand zu diesem Behufe gebrauche. Der Mensch soll sein Leben ordnen. Das ist der Beitrag, den er zur Verwirklichung des göttlichen Vorsehungsplanes zu leisten hat. Denn alles „kommt aus seinem Gleise, sobald wir das nicht zum Führer unsres Lebens machen, was Gott uns dazu gab, unsern Verstand“ (p. 436). Das ist der Standpunkt vor der großen Reise (1769), mit der Warnung noch vor menschlicher Hybris. Die Kreatur bedarf danach sehr der göttlichen Unterstützung: „Gibt es nicht, m. Z., Leute gnug, die, da sie sehen, daß in der Regierung ihres Lebens etwas von ihrem Verstande, Erfahrenheit, Klugheit abhängt, glauben, daß alles von ihnen abhange, daß sie allein in der Welt gewachsen sind, ohne eine höhere Beihülfe nöthig zu haben“ (XXXII, p. 441).

Dazu tritt nun aber auch der Gedanke der menschlichen Autonomie. Vor der Reise schon wird der absolute Verlaß auf die Unterstützung Gottes abgelehnt: „Der gröbste Mißbrauch dieser Worte (d. h. ich verlasse mich auf meinen Gott) unter allen ist der, sich auf eine göttliche Einwürkung verlassen zu wollen in Dingen, wo wir uns selbst bestimmen, selbst handeln sollen...“ (ibid: p. 440). Gott gestaltet den Menschen im Ganzen, dieser aber soll in den Einzelheiten sich selbst determinieren. Er soll an sich arbeiten und die ihm von Gott gegebenen Anlagen ausbilden. Er kommt nicht als fertiges Geschöpf in die Welt. Gerade in der Welt nun soll er sich fortbilden, den Keim, den Gott ihm gab, zum Wachsen bringen. Die Erkenntnis, daß der Mensch auch in späten Jahren bildsam ist, bestimmt den Inhalt der Predigt am Sonntage Trinitatis 1769. Aus der Einsicht in die Möglichkeit einer Fortbildung ergibt sich für Herder die Überzeugung, daß sie eine Notwendigkeit sei. Es ist ein Aufruf zur Weiterbildung, die im Zusammenhang steht mit jener Verwerfung der sich ganz auf Gottes Hilfe verlassenden Trägheit: „Es ist eins von den verderblichen und traurigen Vorurtheilen der Menschlichen Trägheit, daß sie glauben, nach gewiszen Jahren der Bildung der Seele, nach einer gewiszen Härte und Vestigkeit im Charakter, nach einem gewiszen Maas der Bildung und Anstrich der Denkart müsze jeder so bleiben, wie er ist... Daher kommts alsdenn, daß nach gewissen Jahren bey den Menschen so wenig Guts mehr zu würken ist... Ihre Seele hat sich verschlossen, wie die Blume am Abend, um keinen Stral der Ueberzeugung mehr aufzunehmen, der (Aufnahme) finden wollte“ (ibid. p. 478). „Es ist eine neue Bildung und Fortbildung des Menschen möglich die seine Lebenszeit durchgeht!“ (ibid. p. 484.)

Dieser Bildungsprozeß kommt eigentlich nie zu einem Abschluß. Er füllt das Leben des Menschen aus; er beruht vor allem auf keiner plötzlichen Umkehr oder Erleuchtung. Herder wendet sich deutlich gegen gewisse religiöse Ansichten: „Daß man aber ja nicht denke, es sei eine solche Umbildung, eine solch neue Geburt das Werk einiger Stunden auf der Betkammer, eines Buß- eines Bekehrungstages; nein! es ist fortgehend durchs ganze Leben, und macht eben in seinem Fortgange das wahre Angenehme des Menschlichen Lebens aus“ (ibid. pp. 495 f.).

Zwei Gründe machen es zur Pflicht, daß die Bildung das ganze Leben hindurch fortgesetzt werde. Erstens wird es dadurch möglich Mißbildungen zu korrigieren, Entstellungen zu beseitigen; zweitens kann das Versäumte so nachgeholt werden (p. 494—5). Herder beklagt in dieser Predigt vor allem die Vernachlässigung der Ausbildung: — „Ach arme versäumte Seele, was hätte aus dir werden können, wenn jeder Keim zum Guten, jede so lockende Blüthe deiner Menschheit nicht so früh vom Sturm niedergeworfen, oder vom nagenden Frülingswurm zerrottet wäre! Gott, so unschuldig, so würksam, so voll Fähigkeiten war die Seele, so biegsam, so leicht, so munter dein Charakter, so vielartig deine Anlagen und Gelegenheit sie auszubilden und ein andrer Mensch zu seyn, als du bist! ... Was hätte aus dir werden können, wenn du alles gebraucht hättest!“ (ibid. p. 480). Beglückend ist vorzüglich der Gedanke, daß dem Menschen sein ganzes Leben hindurch Gelegenheit gegeben ist, seine versäumte Pflicht nachzuholen, die Ausbildung seiner Anlagen aufzunehmen. Ihn erhebt vor allem die neue Erkenntnis, daß Umstände und Gelegenheiten in der Welt vorhanden sind, die eine ideale Bildung ermöglichen.

Er sieht allerdings ein, daß die Umgebung auch verbildend wirken kann: „Ach und, Gott, von welchen leichten, oft nichtswürdigen Umständen hing denn meine Bildung oder Mißbildung ab! . . . Barmherziger Gott, mitleidiger Menschenfreund! so soll mein ewiges Glück oder Unglück davon abhangen, daß ich in diese oder jene üble Lage der Welt hineintrat, daß ich diesen oder jenen Unglücklichen in die Hände fiel, die mich auch unglücklich machten“ (ibid. p. 481). Aber eine Umbildung ist ja möglich und die mannigfaltigsten Anlässe und Anregungen sind dazu bereitgestellt. Denn Gott hat in jedem Zeitalter und an jedem Ort für Menschen und Zustände gesorgt, die für diesen und jenen, je nach seinem Bedürfnis und nach der Art seiner Anlagen, fördernd und bildend wirken können. Was für die religiöse Bildungs-

idee einmalig durch Christus geschah, das wiederholt sich nach Herders neuer Vorstellung in jedem Zeitalter: „Ich glaube, m. Z., daß, ob wir gleich zu unsrer Zeit keinen Christus, keinen so außerordentlichen Gesandten Gottes an unser Geschlecht haben: so ists doch einmal der Plan der göttlichen Vorsehung mit aller Weisheit und Güte derselben gewesen, daß sie auch in jeden Zeitraum der Weltbegebenheiten, und in den Lebenslauf eines jeden, Maas nach dem Maasse, Männer und Beispiele gestellt hat, nach welchem sie jedem Zeitraum und jedem Lebenslauf erforderlich sind. Und da ists freilich wohl zu begreifen, daß große Aufklärer der Welt immer auch große Lichter, große Umwandlungen, auch große Werkzeuge und Kräfte erfodern, daß aber bei dem Allen jedem Zeitalter und Menschen so viel Licht und Kraft aus großen und guten Beispielen, die in unsern Gang gestellt sind, übrig gelassen sey, als zu Bildung und Fortbildung des Zeitalters und des Menschen gehören. Und so sind in jedem Zeitalter, mit Maas der gehörigen Verschiedenheit, Lehrer der Gottheit an den Menschen, die zu ihrer Fortbildung beitragen sollen“ (p. 489) [14]).

So ist Bildung für Herder kurz vor seiner Reise eine Entfaltung innerer Anlagen an den fördernden Vorbildern und Gegebenheiten der Welt. Gott hat die Welt so geordnet, daß zu jeder Zeit in ihr Menschen sind und Ereignisse stattfinden, welche dieser Bildung dienlich sein können. Die Stellung zur Welt ist hier eine wesentlich andere als es die pietistische gewesen war. Nicht allein an Gott und von Gott her geschieht die Bildung, nicht in einer Abkehr von der Welt findet die Bildung statt, sondern gerade in ihr und an den mannigfaltigen Gegebenheiten, die in ihr anzutreffen sind. Hauptsächlich wird diese neue Auffassung Herders bestimmt durch die fundamentale Neuorientierung, wonach Ziel der Bildung nicht Korrektur der Anlagen am ewig, für alle prä-

---

[14]) Vgl. ibid. p. 491: „O Zuhörer, was könnten wir uns da, wenn wir aufmerksam wären, für freudige und große Augenblicke unrses Lebens sammlen! Mit welchem Vergnügen würden wir alsdenn nach eignen gemachten Schritten zurückblicken können: Siehe! auch da kam mir ein Bote Gottes entgegen! da wars dieses oder jenes edle Beispiel, das so starken Eindruck in mich machte, das mit feurigen Zügen so viel Gutes in meine Seele schrieb! Da wars ein Lehrer, der mir in dieser und jener Wahrheit Ueberzeugung gab, von dem ich diesen und jenen großen Grundsatz erfaßt, der mir ewig eine glühende Kohle in meiner Seele seyn wird! Hier bekam ich einen Eindruck von der Wahrheit, dort von der Tugend, die ich voraus in solcher Stärke, mit solchem Feuer und Fruchtbarkeit nicht erkannte oder nicht anwandte; so ward meine Seele gebildet! die Stralen von großen Beispielen leuchteten auf sie, und glänzten sie immer mehr zur Sonne auf!“

determinierten Vorbild ist, sondern Entfaltung derselben nach Maß der angeborenen Eigentümlichkeit. Allerdings bleiben religiöse Vorstellungen übrig, auf die aufmerksam gemacht werden mußte. Die weitere Wandlung Herders zur vollgültigen humanitätsphilosophischen Bildungsidee hin ist nun aufzuweisen.

Im Frühjahr 1769 unternahm Herder die große Reise. Sie wurde zum Ereignis in seinem Leben. Die Erlebnisse auf der Reise regten ihn vielfach an; im Besonderen trugen sie dazu bei, daß seine Bildungsideen sich klärten und noch resoluter von der religiösen Sphäre abrückten. Zeugnis davon legt das Reisejournal ab. Es zeigt, daß für Herder die Bedeutung der weltlichen Mächte wächst, daß er immer mehr lernt sich mit realen Zuständen auseinanderzusetzen. Er klagt, daß er im „Lande der Hypothesen, der Abstraktionen, der Träume" gelebt habe, er ruft seinen Genius an und bittet ihn um Hilfe: „Genius! willst du mir nicht diese Hülfe geben? Mich durch Erfahrung bilden? mir das Reich der Wahrheit entsiegeln?" (Werke IV, p. 464.)

Erfahrung ist nun der Begriff, unter den sich für Herder die neuen Erlebnisse ordnen. Sie setzt objektive Mächte voraus, die dem sich bildenden Menschen zugänglich sind. Vor allem denkt Herder im „Reisejournal" an Erfahrungen geistiger Art, durch die er in mannigfaltigster Weise gebildet werden möchte: — „Ich will mich in Frankreich bemühen, die Buffons, und Nollets recht schätzen zu lernen, überall Kunst und Natur und Auftritte der Menschen aufzusuchen, und in mich zu prägen und recht zu geniessen: und die rechten Quellen von Büchern kennen lernen, um mich nach ihnen, wenn ich sie habe, zu bilden" (ibid. p. 374). Als Ziel nennt er auch (p. 376) „Menschliche" Bildung. Bildung zur Humanität durch intellektuelle Erfahrung ist also Herders neues Ideal.

Die Reise bestärkte Herder in seiner schon vorher gewonnenen Einstellung, die eine Abkehr von der religiösen Bildungidee bedeutete. Zu schildern bleibt noch die Abkehr von der religiösen Doktrin der Nachfolge, wie sie damals vertreten wurde. Erst nach dieser Abkehr erreichte Herder den humanitätsphilosophischen Standpunkt ganz. Sie geschah in Bückeburg. Hier fand in Herder zuerst eine Reaktion statt: er versuchte zurückzukehren zur streng religiösen Anschauungsweise. Diese Überprüfung seiner geistigen Lage führte ihn aber dann endgültig vom orthodoxen Standpunkt ab, dem humanitätsphilosophischen zu.

Den Ausschlag gab dabei Herders Spinozaerlebnis. Die Nachricht vom Bekenntnis Lessings zur Lehre Spinozas kurz vor dem Tode, ver-

anlaßte Herder sich eingehend mit dem Philosophen zu beschäftigen. Das Resultat war eine Übereinstimmung mit der Gottesvorstellung Spinozas und Lessings, eine radikale Absage an die christliche Lehre. Niedergelegt wurde dieses Bekenntnis in der Schrift „Gott, einige Gespräche", das in unserem Zusammenhang besonderer Beachtung verdient. Vorher sei aber noch das Endstadium der Wandlung Herders, die Abkehr vom christlichen Ideal der Nachfolge, aus anderen Schriften belegt. Bedeutend ist dabei vor allem die Revision des Christusbildes. Für die religiöse Bildungidee ist Christus Vorbild aller Menschen. Er gilt als diejenige Manifestation Gottes auf Erden, deren Kräfte alleinigen Bildungswert besitzen. Nun aber wird Christus bei Herder zu einem Repräsentanten der Menschheit und allein deshalb Vertreter Gottes auf Erden: „Warum also auch Christus in alle dem, was er lehrte und that, allein immer wie ein höheres Blendwesen, als ein superficieller Gott, lehrend und handelnd? bei jedem Fußtritt in der Schrift ist des Gegentheils Anzeige! Der Sohn Gottes, der würkliches Kind! nicht als und in Gestalt eines Kindes gebohren ward, der würkliches Kind! wuchs und ward stark im Geist, voller Weisheit, und Gottes Gnade war bei ihm: nicht anders als daß der auch, eben dieser vollen Menschlichen Natur, seiner Erziehung, Denkart, Handelsweise nach handelte und lehrte. Sprach, selbst ein Galiläer, mit Galiläern..." („Provinzialblätter" Werke ed. Suphan VII, p. 199). „Ein wahrer Menschensohn, an Geberden als ein Mensch erfunden! allein eben darin und dadurch, daß der wahre Mensch, Jesus Christus, handelte, litt, und fühlte, bildete und schattete sich in ihm die Gottheit ab! Nur allein also war Gott in Christo, die Menschheit mit sich zu vereinigen und zu versöhnen" (Ebda. p. 200).

Die Konsequenz aus dieser Anschauung zieht Herder für die Nachfolgelehre in der Predigt: „Von den Schranken und Misslichkeiten bei Nachahmung auch guter Beispiele und Vorbilder" (1772). Er geht davon aus, daß nicht alle Menschen gleichartig veranlagt sind: „Ihr könnt nicht alle ein Gliedmasz seyn, denn so wie ein Leib viel Glieder, jedes Glied sein Geschäfte hat: so sind wir auch an einem Körper der Religion und Tugend viele Ein Leib, haben mancherlei Gaben, sollen also auch mancherlei Verrichtungen haben: jeder nach der Gnade, die ihm gegeben ist" (Suphan Bd. XXXI, p. 177). Jeder Mensch hat seine Eigenart, keiner gleicht dem anderen. Daher kann auch nicht ohne Weiteres jeder Beispiel sein für jeden anderen, desto weniger einer für alle: „Auf unserm Lebensgange finden sich oft einige gleichsam herrschende,

überraschende, fortreissende Beispiele, die uns, so entgegen gesetzt sie uns im Grunde seyn mögen, uns eine Zeitlang aus uns selbst drängen ... Wenn ... der Charakter, den wir nachahmten, nicht die Gestalt unsrer Seele war; so war es immer Mißgestalt ..." (ibid., pp. 180, 181). „Zuerst diess, daß wir ja bei aller Bildung unsrer selbst und andrer nach Vorbildern ja nicht bloß auf das Fremde, auf das Seltne, auf das Uebergroße; sondern eben das Gegentheil, auf das Nahe, auf das Natürliche und uns näher Andringende, auf das Wahre sehen müssen. Je mehr die Beispiele vor uns, im Kreise unsres Lebens liegen, je verwandter sie mit uns, mit unsrer Seele, Denkart und äußern Umständen sind, je vertrauter und freundschaftlicher wir gleichsam mit ihnen werden, uns unvermerkt nach ihnen, sie zu uns bilden können, m. Z., desto schöner, desto wahrer, desto anwendbarer, und gewiß, desto ewiger und fester" (ibid., p. 182).

Während also nach Herders früherer Anschauung Gott die Zeiten mit guten Beispielen bedacht hat, damit sie auf alle bildend wirken können, sieht Herder jetzt die Gefahr der Bildung auch an guten Mustern. Eine betonte Anerkennung der individuellen Eigenart wirkte dabei mit. Heilig ist dabei eigentlich nicht das Vorbild, sondern der Mensch, der sich an ihm bildet. Das Ziel ist die Ausbildung seiner Anlagen. Daher soll für ihn nur dasjenige als Vorbild gelten, was die Eigenart seiner Anlagen fördernd beeinflußt. Ein unpassendes Vorbild, wie gut es an sich auch sei, kann mehr verbildend als gestaltend wirken. Ja sogar Christus scheint nicht immer als Vorbild in der erwünschten Weise zu wirken: „Wer sollte nicht denken, daß Christen, die sich nach dem Namen eines solchen großen Vorbildes nennen, wenn sie von Jugend auf dies große Bild vor sich sähen, bis in die Tiefe ihres Herzens nach seiner Tugend gebildet würden (und das ist doch einzig die Religion Jesu; eine andere Bildung in ihr gibts ja nicht!) wer sollte sich nicht alsdenn ein ganz andres Nachbild vom Leben der Christen denken, als man — jetzt siehet?" (Bd. XXXI, p. 183.) Der Grund ist wiederum dieser, daß man Christus nie als Menschen, sondern immer als überirdisches Wesen ansieht und sich daher als schwacher Mensch unfähig glaubt, ihn nachzuahmen; man vergißt, „daß er, als Vorbild der Tugend, in diesem allem nichts als Mensch war, der alle Mittel der Erkenntniß und Bildung des Herzens wie wir brauchte ..." (ibid., p. 185). Aber auch wenn man ihn nachahmt, so nimmt man sich oft das Unerwünschte an ihm zum Vorbild: — „So gehn die besten Beispiele, so geht alle Kraft der Religion verloren, und höchstens will man sie bloß darin nachahmen, worinn man sie nicht nachahmen soll: jener

will wie Jesus fasten, jener, wie er, äußerlich leben, sich kleiden, umherziehen, essen und trinken... (p. 186).

Herder verleugnet hier die pietistische Lehre von der Nachfolge. Der tiefste Grund dafür liegt darin, daß Christus für ihn als Mensch Vorbild ist. Das Göttliche in Christus ist sein Menschentum, als Mensch aber ist er nachahmbar. Auf menschliche Bildung legte Herder gerade besonderen Nachdruck. Menschliche Bildung aber ist nur möglich, indem der Mensch sich ganz entfaltet, seine Anlagen in ihrer Eigenart entwickelt. Im Selbst sieht Herder den Quellpunkt aller wahren Bildung. Der pietistische Aufruf zur Entselbstung wird hier zur Aufforderung an den Menschen sein Selbst zu bewahren: „Jeder Mensch, m. Z., hat seine Kräfte, seine Anlagen, sein Maaß von Vollkommenheiten und Bestimmung in der Welt... Wir sehen offenbar, wohin also auch alle Einwirkung guter Beispiele und Vorbilder abzwecken müsse, nämlich keinen, als uns selbst, zu uns selbst, auszubilden, zu machen, daß jeder das ist, was Er und in der Welt kein anderer als Er seyn soll" (ibid., p. 186). Für die Pietisten war die Abstreifung der Eigenheiten Vorbedingung zur Verähnlichung mit Gott, die nur durch Angleichung an das eine Vorbild Christi stattfinden konnte. Herder aber erkennt viele Muster und Beispiele an, für den Einzelnen allerdings immer nur die ihm gemäßen: „Und was sind demnach die Exempel? die guten Bilder? nicht, die uns blind und taub aus uns selbst rücken, sondern die uns nur wecken, die uns zu dem machen, was wir seyn sollen und nicht sind" (ibid., p. 186). „Jeder kann sich...seinen Ort, seine Vorbilder, seine Beispiele und Gefährten des Lebens wählen; es sind mancherlei Gaben und mancherlei Menschen; nur jeder bessere die seinigen, und werde, was er seyn soll." (ibid., p. 192).

Diese Vorbilder sind wie die Sonne, die den Keim der Pflanze zum Blühen bringen: „(Das gute Beispiel) ist wie die Kraft der allerweckenden Frühlingssonne: sie durchdringt alles, sie weckt mit der Wärme ihres Strahls alle schlafenden erstorbenen Pflanzen und Gewächse, Blumen und Kräuter. Aber keine Blume wird Kraut, kein Kraut, Blume! jedes geht aus seinem Todtenschlafe, von seinem Keime als solches hervor, was es ist, was es nach seinem Keim seyn sollte. So uns die Kraft der guten Beispiele: sie regen, sie wärmen, sie wecken uns — aber zu seyn, was wir sind, jeder die Pflanze aus seinem Keime, das lebendige Gliedmass des Leibes an seiner Stelle" (ibid. p. 187f.).

Das natürliche Wachstum der gesunden Pflanze wird nun auch zum Ideal für die Bildung des Menschen: „Wie elend ist die Blume, die Pflanze, das Gewächs, das nur aus seinem Acker, Luft und Lande gerissen ist: es trauert, es welket, es verdorret. Und nun aus seinem Keim gerissen, o da ists gar ein Unding; in dem Keim steckt ja die Pflanze, und die Pflanze entsprießt nur aus dem Keime. Wollen wir also nicht mit unsrer eignen Natur Friede stiften, unsre eignen Anlagen und Kräfte bilden, unser eignes Herz und Leben studiren und gut anwenden, uns mit uns selbst und unserm Stande, Charakter, Stelle, Gelegenheit und Kreise des Daseyns versöhnen und abfinden, kurz das seyn, was wir sind, und kein andrer seyn soll und kann: m. Z., so bleiben wir immer, was jede Missgeburt, jedes kranke Geschöpf ist — unglücklich und elend... Erstreben wir höchstens eine solche falsche Tugend, außer unsrer Natur, außer unserm Zweck und Charakter, so verlieren wir sicher drei weit nöthigere in demselben..." (ibid. p. 189).

Den Keim der Anlagen in seiner Eigenart an äußeren Gegebenheiten, an Menschen und Dingen entfalten zu lassen, aber auch nur an denen, die dazu geeignet sind, das Eigentümliche der inneren Kräfte unentstellt zu erhalten, das ist die humanitätsphilosophische Bildungsidee, zu der Herder in Bückeburg gelangt ist. Diese Anschauungen vertritt er auch in Weimar und hat ihnen in den „Ideen" großartigen und umfassenden Ausdruck verliehen.

In den „Ideen" dehnte Herder diesen Bildungsgedanken auf die Geschichte des ganzen Menschengeschlechtes aus: in der Gattung ist der Prozeß derselbe wie beim Einzelnen. Das hat Herder oft (vor allem gegen Kant) betont. In der zur gleichen Zeit entstandenen Schrift „Gott" hat er dieselben Gedanken, nun aber mit einer religionsphilosophischen Anwendung vorgetragen. Diese sollen jetzt besprochen werden. Eine eingehendere Erklärung der Abhandlung erübrigt sich, da sie schon, was Hintergründe und geschichtliche Perspektiven betrifft, von Elisabeth Hoffart geliefert worden ist[15]).

Gott wird in dieser Schrift Herders als jene Urkraft gefaßt, die ganz in allem Einzelnen lebt, die von allem Einzelnen dann auch je in eigentümlicher Weise ausgedrückt wird. Er ist der Urgrund der Kräfte und Anlagen, die unentfaltet im Menschen liegen, die nun auch Gegenstand der menschlichen Bildungsaufgabe sind: „Er, der Selbstständige, er ist im höchsten, einzigen Verstande des Worts, Kraft,

---

[15]) „Herders ‚Gott'", Bausteine zur Geschichte der Deutschen Literatur. Herausgeg. von Franz Saran, Band XVI.

d. i. die Urkraft aller Kräfte, die Seele aller Seelen. Ohn' ihn entstand keine derselben, ohn' ihn wirkt keine derselben und alle im innigsten Zusammenhange drucken in jeder Beschränkung, Form und Erscheinung sein selbstständiges Wesen aus, durch welches auch sie bestehen und wirken" (Werke Suphan Bd. XVI p. 452, 3). In ihrer ganzen individuellen und beschränkten Erscheinungsweise drücken die Dinge Gott aus. Diesen Begriff „Ausdruck" verwendet Herder an Stelle der „Modifikation" Spinozas. Damit betont er die Ganzheit und Unteilbarkeit der göttlichen Urkraft und vertritt der pantheistischen Anschauung gegenüber eine panentheistische: „Alle Dinge, (sagt Spinoza), sind Modificationen oder wie wirs unanstößiger sagen wollen, A u s d r ü c k e der göttlichen Kraft, Hervorbringungen einer der Welt einwohnenden ewigen Wirkung Gottes; sie sind aber nicht zertrennliche Theile eines völlig untheilbaren Einzigen Daseyns" (ibid. p. 457). So gefaßt ist Gott das immanente und doch transzendierende Lebensprinzig jedes Einzeldinges.

Ganz deutlich erscheint diese Anschauung der christlichen Gottesauffassung, von der Herder doch größtenteils ausgegangen war, durchaus entgegen. In der Abhandlung ist auch seine Ablehnung des Glaubens an Gott als ein rein jenseitiges und personhaftes Wesen klar ausgedrückt[16]). Er wendet sich dabei vor allem gegen Jacobis Auffassung einer „persönlichen, supra- und extramundanen Gottheit" (p. 508) und gegen die Dogmen der Orthodoxie (p. 497, 8). Unter diesen verwirft er auch die Lehren von der Weltschöpfung und der Erbsünde. Gott schuf die Welt nicht aus freiem Willensentschluß, sondern aus innerer Notwendigkeit (p. 478, 9). Sie ist in ihrem jetzigen Zustand nicht verworfen, sondern trotz der Beschränktheit der Dinge, Ausdruck der Gottheit, „die sich, wenn ich so kühn reden darf, in das Wesen jeder Organisation gleichsam selbst beschränkt hat..." (p. 456). Die Dinge sind direkt von Gott abhängig, und eben „die Abhängigkeit der Dinge von Gott macht ihre Wesen zu nothwendigen Ebenbildern seiner Güte und Schönheit, wie sich diese nur in solcher und keiner andern Erscheinung offenbaren konnte" (ibid. p. 491 f.)[17]).

Damit ist in einem ganz widerchristlichen Sinne der Ganzheit individuellen Bestandes, auch nicht-menschlichem Dasein, Gottebenbildlichkeit zugesprochen.

---

[16]) Vgl. E. Hoffart, a. a. O. pp. 18, 20, 21, 24, 47—48.
[17]) Vgl. E. Hoffart, a. a. O. pp. 50, 51.

Die Gottebenbildlichkeit ist aber nicht nur eine Tatsache, sie verpflichtet auch zu einer Aufgabe: Die Gottähnlichkeit ist als Anlage im Menschen vorhanden; sie soll entfaltet werden; ja diese Entfaltung zeigt eigentlich erst den ganzen Umfang derselben auf. Sie geschieht nun durchaus im Sinne der herderschen Bildungsidee: „Jetzt fühle ichs, daß Alles Gott ähnlich werden soll, ja wenn ich so sagen darf, ihm ähnlich werden muß, was in seinem Reich lebet. Sein Wesen, seine Gedanken und Wirkungen dringen sich uns auch wider unsern Willen in tausend und abermals tausend Erweisen seiner Ordnung, Güte und Schönheit als unwandelbare Regeln auf; wer nicht folgen will muß folgen: denn alles ziehet ihn, er kann der allgewaltigen Kette nicht entweichen. Wohl dem, der willig folgt: er hat den süßen täuschenden Lohn in sich, daß er sich selbst bildete, obwohl ihn Gott unablässig bildet. Indem er mit Vernunft gehorcht und mit Liebe dient: so präget sich ihm aus allen Geschöpfen und Begebenheiten das Gepräge der Gottheit auf: er wird vernünftig, gütig, ordentlich, glücklich; er wird Gott ähnlich“ (ibid. pp. 562 f.).

Was in den „Ideen“ als menschlicher Prozeß dargestellt wurde, tut sich hier als göttliche Wirkung kund. Gott selbst erzieht uns als unser Vater und „leuchtet uns allenthalben als Vorbild“ vor (p. 535). Er selbst wirkt auf uns und bildet uns so von innen und außen. Diese Interpretation ist die Folge der Gleichsetzung Gottes mit der universalen, immanenten Urkraft, die als Urgrund auch im Menschen die Bildung leitet und daseiend im Innen wie im Außen den ganzen Bildungsprozeß umgreift.

Die Eigenschaften, die ausgebildet werden, „Vernünftigkeit“, „Güte“ usw. sind menschliche Qualitäten, wie sie göttliche sind. In einer ganz anderen als christlichen Weise wird von Herder die Gottebenbildlichkeit im Menschen entdeckt. Nicht in Glaube, Gnade, Erleuchtung kommt sie zustande, sondern in der Entfaltung, in der Ausbildung der tatsächlich vorhandenen menschlichen Eigenschaften.

Die Entfaltungs- und Ausbildungsart ist auch genau die in den „Ideen“ dargelegte. Im „Gott“ gibt sie Herder als drei Gesetze an:

„1. Beharrung d. i. innerer Bestand jeglichen Wesens.
2. Vereinigung mit Gleichartigem und vom Entgegengesetzten Scheidung.
3. Verähnlichung mit sich und Abdruck seines Wesens in einem andern“ (ibid. p. 551—2).

Diese Gesetze drücken also dasselbe aus, das wir in den „Ideen“ als die Weise der Bildung erkannten: Bei Wahrung der individuellen Eigenart, Gestaltung am homogenen Äußeren.

Für diesen Prozeß gilt auch hier die Blume als paradigmatisch: „Sehen Sie die Blume an, wie sie zu ihrer Blüthe eilet. Sie ziehet den Saft, die Luft, das Licht, alle Elemente an sich und arbeitet sie aus, damit sie wachse, Lebenssaft bereite und eine Blüthe zeige“ (ibid. p. 565).

Aber noch Eines verdeutlicht der Wachstum der Pflanze: Er zeigt an, daß „kein Tod in der Schöpfung“ ist (p. 566). Der Tod ist nur ein „Hinwegeilen dessen, was nicht bleiben kann, d. i. Wirkung einer ewig-jungen, Rastlosen, daurenden Kraft, die ihrer Natur nach keinen Augenblick müssig seyn, stille stehn, unthätig bleiben konnte“ (ibid. p. 566). „So lange die Blume lebte, arbeitete sie zu ihrem eigenen Flor, wie zur Vervielfältigung ihres Daseyns; sie ward eine Schöpferin durch eigne organische Kräfte, das Höchste, was ein Geschöpf werden kann. Als sie starb, entzog sie der Welt eine verlebte Erscheinung: die innere lebendige Kraft, die sie trug und hervorbrachte, zog sich in sich selbst zurück, um sich abermals in junger Schönheit der Welt zu zeigen“ (ibid.). — So werden auch Tod und Unsterblichkeit von Herder in einer ganz widerchristlichen Weise betrachtet. Voraussetzung für diese Anschauung aber ist jene Anerkennung der ewigen göttlichen Urkraft, die in allem lebt und, stets jung, immer neue und neuartige Gebilde hervorbringt.

*

Das Zustandekommen des humanitätsphilosophischen Bildungsgedankens geschah also in der Weise, daß wesentliche Konzeptionen aus der religiösen Bildungssphäre im Sinne der Gottesimmanenz und des Individualitätsideals abgeändert wurden. Somit entstand die ganz neue Anschauung davon, was überhaupt zu bilden ist und die neue Vorstellung vom Prozeß, durch welchen die Bildung stattfinden soll.

Eine andere Frage ist es, wie viel an religiösem Bildungsgut vom humanitätsphilosophischen Bildungsgedanken im Vergleich mit anderen Bildungsideen beibehalten oder verwertet worden ist. In mancher Hinsicht ist die Humanitätsphilosophie der radikale Gegensatz zur christlichen Religion. Die Herausstellung dieses Gegensatzes bildet den Gegenstand vorliegender Arbeit. Eine eigene und notwendige Aufgabe wäre aber auch der Nachweis einer weitgehenden Identität der beiden Positionen.

Kapitel VI.

Die Entstehung des Deutschen Bildungsromans im achtzehnten Jahrhundert.

Die Literaturwissenschaft hat den Bildungsroman als einen für sich bestehenden und unterscheidbaren Typus erzählender Dichtung herausgestellt. Sie hat ihn nicht ersonnen. Denn der Bildungsroman bestand schon lange als Gegebenheit, bevor ihm der Name zuerteilt wurde. Es war Wilhelm Dilthey, der den Namen fand. Es hat dann auch eine beträchtliche Weile gedauert, bis der neue Typus wirklich klar erfaßt wurde.

Nicht jeder Roman hat den Gehalt, der dieser besonderen Art zugeschrieben wird. Die meisten Romane schildern gewiß seelische Erlebnisse des Helden, große und kleine Ereignisse, die auf das äußere und innere Leben einen unleugbaren Einfluß ausüben. Genauer betrachtet werden jedoch bei der Mehrzahl von Romanen Ereignisse geschildert, die nicht so sehr die Lebensform des Helden bestimmen, als seinen Lebenswandel darstellen. Dahin zielt aber gerade der Bildungsroman ab — die Daseinsform eines Menschen zu erfassen und genetisch zu begreifen, kein Geschehen bloß äußerlicher Natur zu beschreiben, sondern nur solchen Ereignissen in der Erzählung Raum zu gewähren, die, in näherer oder entfernterer Weise, auf das gestaltgewinnende Innere des Menschen einen Einfluß ausüben.

Der Bildungsroman behandelt den Menschen als ein Wesen, auf den die Mächte der Welt einwirken, der wie der Ton in der Hand des Töpfers liegt, nun aber nicht wie ein bloß passives Etwas sich formen läßt, sondern sehr bestimmende aktive Kräfte in die Welt mitbringt, worauf jene äußeren Mächte nun einwirken.

Im Bildungsroman wird der Mensch also nicht als ein innerlich fertiger angesehen, der durch das Leben schreitet, hier und dort in Verwicklungen gerät, manche Abenteuer erlebt und Gefahren besteht, am Ende aber noch wesensmäßig das ist, was er am Anfang war. Wo rein solche Abenteuer geschildert werden, sind die Er-

eignisse gewiß wichtig, weil sie einem Menschen zustoßen. Aber gerade an ihnen hängt einerseits das größte Interesse, andererseits werden sie nicht als solche angesehen, die den Menschen zu einer Form verhelfen.

Demgegenüber ist im Bildungsroman das äußere Geschehen nur wertvoll, weil von ihm Einflüsse auf das Innere des Helden ausgehen, weil er daher an ihnen seine Gestalt gewinnt. Von seinen Anfängen her wird aus diesem Grunde der Mensch im Bildungsroman vorzugsweise betrachtet; der Bildungsroman schildert die Etappen seines Werdens, verfolgt das Leben des Helden von der Kindheit an bis zur Reife, d. h. bis diejenige Form erreicht ist, die in der Absicht des Dichters liegt. Nicht der Lebenslauf bis zum Tode muß dargestellt werden, denn das ist, wie noch gesagt werden wird, vorzüglicher Gehalt des Entwicklungsromans.

Die Idee des Werdens, und zwar des Werdens in einem bestimmten Sinne und auf ein bestimmtes Ziel hin, muß als Grundlegendes für den Bildungsroman vorausgesetzt werden. Dieser verrät so seine Herkunft aus einer Zeit, die psychologische und pädagogische Interessen hatte und gerade diesen genetischen Gedanken, die Idee der Bildung, als ein in diesem Bereich Neues brachte. Das 18. Jahrhundert war es, welches die Statik in Dynamik auflöste, von jedem Sein das Werden erforschte, überall nach Ursprung, Herkunft, Wandlung, Metamorphose, Entwicklung fragte — ein Zeitalter, für welches in einem umfassenden Sinne die Geschichte etwas bedeutete. Bei Herder ist die Neuerung ganz evident — daher ist auch in den vorangehenden Kapiteln die Entstehung des neuen Bildungsgedankens in so weitläufiger Form geschildert worden. Herders Ideen zur Menschenbildung sind für den Bildungsroman insofern besonders wirksam geworden, als Goethe zur Zeit, da er am „Wilhelm Meister“ schrieb, mit Herder in Weimar in enger Fühlung stand und gerade den in den „Ideen“ und im „Gott“ vertretenen Bildungsgedanken seine unumschränkte Zustimmung gab.

Will man also den Bildungsroman verstehen, so muß man als seinen zentralen Gehalt die Idee des Werdens anerkennen. Dieser Forderung ist die Forschung auch nachgekommen und vor allem hat Melitta Gerhard in ihrem Buche „Der deutsche Entwicklungsroman“ (1926) darüber Wichtiges gesagt. Es wäre aber verfehlt, wollte man den Entwicklungsroman, wozu vielleicht der Titel dieses Werkes Anleitung zu geben scheint, dem Bildungsroman gleichsetzen. Sie müssen

von einander geschieden und ferner vom Erziehungsroman abgegrenzt werden.

Bei allen drei Romanarten wird allerdings der Werdegang eines Menschen dargestellt. Bei jedem begleiten wir den Helden von der Kindheit durchs Leben zur Reife. Der Erziehungsroman schildert diesen Werdegang nun eben als eine Erziehung, d. h. der wachsende Mensch wird durch den Einfluß eines oder mehrerer Lehrer direkt gelenkt. Demgegenüber ist sowohl beim Bildungsroman, als auch beim Entwicklungsroman keine lehrende Persönlichkeit in diesem Sinne da. An die Stelle des Führers tritt die gesamte Welt mit allen ihren mannigfaltigen Einflüssen. Die Welt als Umgebung, der ganze weite Horizont dinglichen und menschlichen Daseins, trägt zum Werdegang des Helden bei.

Im Entwicklungs- wie im Bildungsroman kommt menschliches Wachstum zur Darstellung. Bei jenem ist dieses Wachstum nun eine Entwicklung, bei diesem eine Bildung. Entwicklung muß auch im Bereiche des Romans von Bildung unterschieden werden. Es ist schon gesagt worden (Kap. I), daß bei der Bildung immer ein Ziel des Werdegangs vorliegt, bei der Entwicklung dagegen wohl stets Resultate vorhanden sind, immer Etappen auf dem zurückgelegten Weg, nie aber jene für die Bildung kennzeichnenden typischen Ziele. Ein Ideal der Entwicklungs weise kann es wohl geben — darin sind sich Entwicklung und Bildung sehr ähnlich. Sobald aber dieser Entwicklung ein typisches Ziel gesetzt wird, wird sie zur Bildung. Daher wird der Held auch zu einem Bilde, zu einer Gestalt. Das Ende des Entwicklungsprozesses geschieht dagegen mehr von außen. Im Entwicklungsroman geht also die Erzählung bis an das durch den Tod herbeigeführte Ende fort. Der Bildungsroman dagegen hört gewöhnlich vor dem Tode des Helden auf, denn das Bildungsziel kann schon früh im Leben erreicht werden. Der Held erlangt einen Zustand, den der Dichter für ihn als für einen Repräsentanten der Menschheit oder einer Gesellschaftsschicht erkoren hat. Indem der Verfasser ihn nach einem bezeichnenden Werdegang an dieses ganz bestimmte Ziel führt, macht er ihn eben zu einem Vertreter und drückt durch ihn seine Gedanken über Menschenbestimmung und Menschenpflicht aus.

Die Bildungsromane weisen so auf die Bildungsideale der Dichter hin, zeigen den Aspekt an, unter dem Weise und Ziel der individuellen Entwicklung angeschaut werden. Die Dichter schöpfen dabei nicht immer aus eigener Brust. Sie sind meist von den Denkern ihrer Zeit abhängig, gehören Richtungen an, vertreten die An-

schauungen der Epoche. Der Bildungsroman veranschaulicht so das Denken und Wollen der Jahrhunderte. Im Bildungsroman verkörpern sich die wechselnden Ideale von Menschenbildung und Menschenbestimmung; die Gegensätze der Zeiten kommen in ihnen höchst anschaulich in der plastischen dichterischen Gestaltung zum Ausdruck. Daher mußte auch, um die Entstehung des Bildungsromans im 18. Jahrhundert zu schildern, in so detaillierter Weise der Übergang von der religiösen zur humanitätsphilosophischen Bildungsidee erörtert werden. Der Ursprung des Bildungsromans im 18. Jahrhundert ist nur aus geistesgeschichtlichen Vorbedingungen heraus wirklich zu verstehen. Denn er ist schon der Ausdruck des Wandels von der religiösen zur humanitätsphilosophischen Bildungsidee.

Für das 18. Jahrhundert sind zwei Sphären festgestellt worden, in denen das Wort Bildung besonders häufig verwendet wurde: Einmal die religiöse Sphäre des Pietismus, dann die pädagogisch und psychologisch und auch naturwissenschaftlich orientierte Sphäre der Humanitätsphilosophie. Aus diesen beiden Bereichen erwächst der Bildungsroman. Und zwar mußte der religiöse Bildungsgedanke im Sinne der humanitätsphilosophischen Bildungsidee abgeändert werden, bevor der Bildungsroman, wie wir ihn kennen, entstehen konnte. Aus dem Wandel vom religiösen zum humanitätsphilosophischen Bildungsgedanken entsteht ein Ideenkomplex, der seinen Weg in den Roman findet, im Bildungsroman dichterisch gestaltet wird.

Nach der formellen Seite nun hat der deutsche Bildungsroman zwei Quellen: Erstens religiöse Bekenntnisschriften und die autobiographischen Aufzeichnungen „erneuerter“ und „wiedergeborener“ Menschen; zweitens den Abenteuerroman, der aus romanischem Gebiet stammend, in Deutschland auch vielfach gepflegt wurde, hier aber nun eine Vertiefung zum Bildungsroman hin erfuhr.

Wir haben uns den Ursprung des deutschen Bildungsromans so zu denken, daß in ihm zwei Strömungen zusammenfließen. Aus den religiösen Bekenntnisschriften kommt die Idee der Bildung, auch der Gedanke und (am Anfang) das Schema des Werdegangs. — Aus dem Abenteuerroman kommt die Begebenheit, das stoffliche Element der Fabel.

Es ist aber nicht so, daß die Idee der Bildung einfach in den Abenteuerroman hinübergenommen wird, daß der Ursprung des Bildungsromans auf die Formel: Religiöse Bekenntnisschrift plus Abenteuerroman gleich Bildungsroman gebracht werden kann. Es darf nicht vergessen werden, daß erst nach einer Verwandlung sowohl

der Bekenntnisschrift als auch des Abenteuerromans der Bildungsroman entstand. Bei der Bekenntnisschrift wurde der Bildungsroman durch einen Prozeß der Verweltlichung und der Subjektivierung, beim Abenteuerroman durch einen Prozeß der Verinnerlichung und der Psychologisierung erreicht. Die religiöse Ideologie erscheint hie und da im Abenteuerroman, bevor er eigentlich zum Bildungsroman geworden ist. Das religiöse Element bringt eine Art Bildungstendenz in ihn hinein, denn es führt gerade jenes Ziel in das bloße Geschehen, in die rein äußerliche Entwicklung des Abenteuerromans ein, das Merkmal der Bildung (gegenüber der Entwicklung) ist und daher wesentlich zum Bildungsroman gehört.

Das reine Geschehen äußerlicher Art kennzeichnet den Abenteuerroman. Der Held ist eben Abenteurer; von einer Situation gerät er in die andere, bunt fließen die Ereignisse an ihm vorbei. So kann man sagen: Die Geschehnisse gleiten am Helden vorüber, nicht er bewegt sich durch sie. Denn er ist wie ein Pol in diesem Fluß; innerlich unverändert besteht er die verschiedensten Abenteuer, seine Erfahrungen erproben und altern ihn nur.

Dieser Typus des abenteuernden Helden ist sehr alt. Er reicht bis ins Altertum zurück. In Romanform tritt die Schilderung seiner Erlebnisse und Taten schon in der spätgriechischen Zeit auf. In Deutschland ist er im Mittelalter vor allem im „Spielmannsepos“ vorhanden. Auch das höfische Epos gehört im Allgemeinen hierher, obwohl ein ritterliches Ethos den Helden in seinen Liebes- und Kampfesabenteuern trägt. Im 16. und 17. Jahrhundert gibt es dann in Deutschland nach französischem und spanischem Muster unzählige Dichtungen dieser Art; die „Schelmenromane“ sind Erzählungen rein faktischen, äußeren Geschehens.

*

An zwei Beispielen soll gezeigt werden, wie das religiöse Prinzip diesen Abenteuerroman in die Richtung des Bildungsromans abändert. Diese Beispiele sind der „Parzival“ des Wolfram von Eschenbach und der „Simplicius Simplicissimus“ des Grimmelshausen. Danach soll von der religiösen Bekenntnisschrift aus der Weg zum Bildungsroman gefunden werden. Dieser Quelle des Bildungsromans soll aus dem Zusammenhange vorliegender Arbeit und da sie wenig betont worden ist, besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. „Parzival“ und „Simplicius Simplicissimus“ verdienen Erwähnung deswegen, weil sie im obigen Sinne als Vorformen des neueren Bildungsromans

angesprochen werden können, die, zeitlich von ihm getrennt, keinen direkten Einfluß auf ihn ausübten, die aber für die rückschauende Betrachtung mit ihm eine gattungsmäßige Einheit bilden.

Der „Parzival“ ist die Geschichte des fern vom Leben und Treiben der Welt erzogenen Knaben, der dann, ein reiner Tor, in die Welt stürmt, Ritter wird, Rittertaten vollbringt und Ritterabenteuer erlebt. Aber er ist nicht Ritter wie die anderen, die ihm an Stärke und Tapferkeit und weltlicher Ehrbarkeit fast ebenbürtig sind. Parzival ist der Auserlesene, der Gottgewählte, der dazu auserkoren ist, den Gral zu finden; die Abenteuer, die er besteht, sind die Etappen auf einem Bildungsweg, an dessen Ende die Gralsgewinnung als Ziel steht. Die Erreichung dieses Zieles aber ist kein Endpunkt in einem bloßen Zeitablauf, sondern das Resultat eines inneren Läuterungsganges im Helden — sie ist der Zielpunkt eines religiösen Bildungsweges.

Der Abenteuerroman steht also hier im Zeichen des religiösen Bildungsgedankens, allerdings nicht in einem asketisch-religiösen Sinne. Denn die Welt wird anerkannt als Stätte der Bildung. Die Erfahrungen, die Parzivals Bildungsgang fördern, kommen aus einer Sphäre, die nicht negiert wird, deren Wirkung auf den Menschen kein entstellender ist. Weltliche Liebe und ritterliche Ehre veredeln den Helden und bereiten ihn zur Erlangung des Gralskönigtums vor. Ohne diese Betätigung in der Welt ist die Erreichung des höchsten Zieles gar nicht denkbar. Denn Trevrizent, der als Einsiedler abseits von der Welt lebt, kann Parzival unterweisen, ihn in Stand setzen das Ziel zu erreichen, selbst jedoch nicht den Gral finden. Diese bejahende Stellung zur Welt, die auch in den freudigen Schilderungen der irdischen Schönheiten und Güter zum Ausdruck kommt, ist Anzeige dafür, daß es Wolfram nicht um die Schilderung einer (im engeren Sinne) religiösen Bildung zu tun ist.

Der Weg Parzivals ist aber ein Bildungsgang, eine Entwicklung, der ein Ziel idealen Inhalts gesetzt wird. Und zwar ist es das religiöse Element in diesem Roman, welches ihm den Bildungscharakter verleiht. Nur Parzival dem Auserwählten wird der Preis beschieden. „Die Beschreitung des Heilsweges“ sagt Ehrismann[1]) „ist für den Ver-

[1]) „Dantes ‚Göttliche Komödie‘ und Wolfram v. Eschenbachs ‚Parzival‘.“ Festschrift für Vossler. Ausdrücklich verwiesen sei an dieser Stelle auch auf den sehr wertvollen Aufsatz Günther Müllers: „Gradualismus“ in der Vierteljahrsschrift f. Lit.Wiss. u. Geistesgesch., Bd. 2 (1924), p. 681 pass. Der Verfasser hat vor allem gezeigt, daß eine positive Einstellung zur Welt nicht

irrten doch letzten Endes eine Fügung der Gnade. Denn auf Abenteuer ritt der junge Degen aus, aber Gott wollte ihn in seine Obhut nehmen, er leitete seinen Pfad zur Klausnerin Sigune und zu den Karfreitagspilgern und durch diese Mittelspersonen gelangte er zum Retter seiner Seele, Trevrizent." Parzivals Bildungsweg ist also kein allgemeinmenschlicher, weil ihm, dem Auserwählten, das Ziel des Weges, die Erlangung des Grals, eigentlich in prädestinierter Weise beschieden ist. Wolframs Versroman steht in dieser Hinsicht im Zeichen der religiösen Ideenwelt.

Die prädestinierte Erlangung des Grals beruht hauptsächlich nicht auf einem Wert der natürlichen Anlagen, obwohl Parzival auszeichnende, von Vater und Mutter ererbte Tugenden besitzt. Sie ist ein willkürliches Geschenk Gottes an ihn, den bevorzugten Menschen. Daher kann auch Gawan, das reine Weltkind dieses Romans, den Gral nicht erlangen. Gawan ist die große Kontrastfigur zu Parzival. Er ist Ritter, der Abenteurer im veredelten höfischen Sinne. Seine Taten sind denen Parzivals nicht unterlegen, obwohl dieser ihn letzten Endes besiegt. Aber er gehört zu einer anderen Ordnung und er legt keinen Bildungsweg zurück. Seine Taten und Abenteuer werden nicht religiös bewertet. Das zeigt, wie unentbehrlich im Bildungsgang des Helden die religiöse Läuterung ist. Zur weltlichen Tüchtigkeit muß die seelische Lauterkeit hinzukommen, damit das Ziel erreicht werden kann. „Parzivals Aufstieg führte ihn zur Versöhnung der beiden Naturen in der menschlichen Seele, der irdischen und der gött-

---

unvereinbar sein muß mit dem religiösen Standpunkt. Er zeigt aber auch, daß die Realität stets „theozentrisch bestimmt" ist „in allen ihren Bezirken" (p. 692). Klar kommt das auch in dem Abschnitt über Wolframs „Parzival" zum Ausdruck (pp. 691, 692). Diese Erkenntnis soll durch die vorliegende Arbeit keineswegs negiert werden. Wenn trotzdem die Bejahung der Welt als ein Merkmal angesehen wird, welches gegen die konsequente Gestaltung des religiösen Bildungsgedankens spricht, so rührt das daher, daß hier die religiöse Bildungsidee in ihrer bezeichnenden Form und absichtlich in der Gegenüberstellung zum humanitätsphilosophischen Bildungsgedanken erläutert worden ist. Auf die Notwendigkeit einer solchen Unterscheidung weist Günther Müller auch hin, indem er sagt, der „sittliche Realismus" der religiösen Einstellung sei „Absolutismus nur in dem Sinn, daß nicht die individuelle Anlage, sondern eine unabhängig vom subjektiven Erleben gültige, auf Gott zurückweisende Gesetzwelt darüber entscheiden lehrt, was hier oder dort zu geschehen hat" (p. 691). Das Hauptaugenmerk ist in der vorliegenden Arbeit nicht auf die „Gradualität" der sittlichen Gesetze gerichtet, sondern auf jene Bestimmungen, welche unbedingt verpflichtend sind.

lichen“ (Ehrismann). Erst in dieser Vereinigung ist sein Bildungsgang abgeschlossen.

Obwohl Parzival also ein auserwählter Mensch ist und unter göttlicher Obhut steht, so muß er dennoch einen Bildungsgang zurücklegen, bevor er sein Ziel erreicht. Der Inhalt dieses Ganges ist eine Läuterung und der Weg, den Parzival beschreitet, zeigt den religiösen Gehalt schon dadurch an, daß er ein Dreifaches enthält. Er ist ein Weg von der Unschuld, durch die Schuld hindurch, zurück zur Reinheit. Wie der Mensch überhaupt in der christlichen Anschauung als unschuldiges Wesen von Gott erschaffen worden ist, dann aber durch den Fall Adams mit der Erbsünde belastet wird und nun aus diesem Zustande der Sündhaftigkeit erst wieder seinen Weg zu Gott und zur Schuldlosigkeit zurückfinden soll — so beginnt Parzival sein Leben als reiner Tor, verliert dann im Getriebe der Welt seine Reinheit, erreicht aber nach einem langen Prüfungs- und Läuterungsweg sein reines Verhältnis zu Gott wieder und wird, als Gralskönig, Gottes Statthalter auf Erden. Im Walde wird er von seiner Mutter fern von den Gefahren der Welt erzogen. Es drängt ihn aber in diese Welt hinein. Durch sein Fortgehen bricht er der Mutter das Herz. Das ist die erste Schuld, die er, unwissentlich, auf sich lädt. Er begeht auch Totschlag, indem er, wieder ohne Wissen, den Roten Ritter des Lebens beraubt und er stürzt ein junges Weib ins Unglück, da er der Lehre der Mutter zu wörtlich folgt. Noch ein Vergehen belastet seine Seele. Sein Mentor warnt ihn vor der Unart der vorlauten Frage: auch diese Mahnung legt Parzival zu buchstäblich aus; in der Burg des siechen Gralskönigs unterläßt er die Frage, die den kranken König erlöst hätte. Er hätte sie aus reinem menschlichen Mitleid stellen sollen, er tut es aber nicht, sondern folgt aus Unwissenheit einer konventionellen Forderung zu genau. So findet er am Morgen die Burg öde und verlassen und draußen, mitten im Gepränge der höfischen Festlichkeit erscheint die Unheilsbotin und verflucht ihn. Nun erkennt er plötzlich in aller Geistesklarheit sein Vergehen. Aber er hatte ja nicht mit Wissen und Willen gefehlt — daher überkommt ihn eine unendliche Wehmut. Es ist das Verzweifeln, die Azedie, welche oft von den Theologen des Mittelalters als die schwärzeste und gefährlichste Seelenverfassung dargestellt wird. Mit den ersten Worten des Romans weist Wolfram auf diesen Zustand hin.

Parzival hat sich von Gott getrennt, er hat ihm die Treue aufgesagt. Es ist die Stunde seiner größten Gottesferne, der Tiefpunkt

im Bildungsgang, den er zu durchschreiten hat. Und nun, nach langen Jahren des Umherwanderns — er verschwindet ganz von der Bildfläche des Romans und Gawan tritt in den Mittelpunkt des künstlerischen Interesses — aber ganz allmählich und durchaus sicher wird der Held wieder auf dem aufsteigenden Pfade der Bildung Gott entgegengeführt. Er trifft die Karfreitagspilger, er wird zu Trevrizent gebracht und dieser reinigt ihn. Durch die Buße und Beichte gewinnt Parzival sein Gottesvertrauen zurück; nun kann er die Burg wieder finden und jetzt stellt er auch die Frage an den König, erlöst ihn und tritt an seiner Stelle das Gralsvermächtnis an.

Von der Unschuld durch die Gottverlorenheit hindurch geht sein Weg zurück zur Reinheit. Der Wiedergewinn dieser Reinheit ermöglicht die Erlangung der Gralswürde und ist das Ziel des Bildungsganges. Der Weg dorthin aber ist eine Seelenläuterung.

Kein anderes höfisches Epos hat diesen Gehalt. In keinem anderen gewinnt dieses religiöse Problem genau diese Bedeutung. So ist auch in keinem anderen der Weg des Helden in diesem Sinne ein Bildungsgang. Die Motive der Gotterkorenheit, der Verschuldung und der endlichen Rückkehr zu Gott machen aus dem Leben des Helden einen Bildungswandel.

Allerdings stellt der Roman keinen ausdrücklich religiösen Bildungsvorgang dar. Darauf ist schon im Zusammenhang mit der Einschätzung der weltlichen Kultur hingewiesen worden. Ferner schildert der „Parzival“ keinen Bildungsprozeß, wie das zweite Kapitel dieser Arbeit ihn auffaßte. Hier galt der prädestinierte Vorzug des Menschen von seiner endlichen Berufung im Jenseits, obwohl Anlagen und Lebensumstände des Menschen in den Bereich der Prädestination mit hineingehörten. In Wolframs Epos aber wirkt sich die Auserwähltheit in der Erlangung eines irdischen Zieles aus, das jedoch gewiß überirdisch bestimmt ist. Die religiöse Bildungsidee bezieht sich auf den Menschen schlechthin, der in statu peccati geboren wird und daher überhaupt seit Adams Sündenfall der Erneuerung bedarf. Parzival aber begeht erst die Schuld, aus deren Sühnung seine „Bildung“ besteht. Nicht in einem vollgültigen religiösen Sinne kann daher sein Bildungsgang interpretiert werden.

Ebensowenig ist es ein humanitätsphilosophischer Bildungsgang, wie wir ihn für den eigentlichen Bildungsroman in Anspruch nehmen

müssen. Das soll erläutert werden, nachdem in Kürze der „Simplicius Simplicissimus“ besprochen worden ist.

*

Ist der Held des „Parzival“ ein auserwählter Mensch, so ist es jener des „Simplicius Simplicissimus“ gar nicht. Auch er macht eine Entwicklung durch und gelangt zu einem Ziel; sein Bildungsgang aber geschieht ohne besondere gnadenhafte Führung oder Fügung Gottes.

Wie Parzival ist Simplicius am Anfang ein Tor, der auch abseits von der Welt tief im Walde lebt. Auch er wird in sie hineingeführt; aber nicht sein eigener Drang, sondern der Krieg reißt ihn in sie hinein. In diesem Roman machen Ereignisse des Dreißigjährigen Krieges das äußerliche Geschehen aus. Die Abenteuer des Helden, seine Erfolge und seine Erniedrigungen, werden in den lebendigsten Farben geschildert. Schon die Darstellungskunst Grimmelshausens hebt diesen Roman hoch über die zeitgenössischen Abenteuerromane hinaus. Aber noch mehr überragt der „Simplicius Simplicissimus“ jene durch die Verfeinerung, welche von der Unterwerfung aller äußerlichen Geschehen unter einen Bildungsgedanken, herrührt.

Es sind nicht bloß Taten und Erlebnisse des Körpers, die in diesem Roman zur Darstellung kommen. Die Seele des Helden ist an allem beteiligt und wieder ist es der Gang eines Menschen von der Unschuld durch die Verschuldung hindurch zurück zur Tugend. Die höchsten weltlichen Ehren werden dem Helden während seines Kriegslebens zuteil; er schreckt aber auch nicht vor den verwerflichsten Untaten zurück und gerade die Zeiten seines weltlichen Hochstandes sind die Perioden seiner tiefsten seelischen Gesunkenheit. Häufige Anfälle der Reue und der Zerknirschung bleiben nicht aus — aber immer wieder treten Rückfälle ein, bis Simplicius zuletzt auf eine Insel entführt wird, wo er dann, durch einen sittlichen Entschluß, zu bleiben sich vornimmt, von der Welt sich lossagt und ein gottgefälliges Leben führt. In einem späteren Roman hat Grimmelshausen seinen Helden in die Welt zurückgebracht, der Bildungsgang aber wird nicht fortgesetzt. Die Fortführung ist kein Bildungsroman mehr, denn der Held beharrt in der einen Verfassung einer ironischen Lebensanschauung.

Wieder ist es der religiöse Gedanke, welcher dem Abenteuerroman seinen Bildungscharakter verleiht. Denn der Weg des Simplicius durch die Welt ist ein Läuterungsgang, wie oft auch immer begleitet von

Rückfällen in die Sündhaftigkeit: zuletzt mündet er doch in den Zustand der Standhaftigkeit ein.

Ein großer Unterschied zum „Parzival“ ist aber vorhanden. In diesem Roman, wie wir gesehen haben, wurde die Welt als ein positiv wertzuschätzender Faktor im Bildungsablauf anerkannt. Auch im „Simplicius Simplicissimus“ wird die Welt zur bestimmenden Macht. Die Bildung des Helden geschieht in ihr; aus ihr kommen die Erfahrungen, welche den jungen Menschen umgestalten; aus ihr drängt sich ihm auch im Alter die Gewißheit auf, nach der er zuletzt sein weiteres Leben anordnet. Aber im Unterschied zum „Parzival“ wird sie hier in einem hinlänglich religiös zu nennenden Sinne als entstellende Macht aufgefaßt. Die Verderbtheit weltlicher Zustände und der unheilvolle Einfluß, den sie auf die Seele ausübt, kommen in schärfster Weise zum Ausdruck. Das Ziel zu dem der Held geführt wird ist eine noch resolutere Trennung von der Welt, als das Einsiedlerleben in einem Walde es gewähren kann.

Diese Stellung zur Welt und dann auch der Weg mit seinen drei Stadien, die Friedrich Gundolf[2]) beschrieben hat, sind jene religiösen Elemente, welche diesem Roman seinen Bildungscharakter verleihen. Nur ist es ebensowenig wie im „Parzival“ ein vollgültiger religiöser Bildungsweg. Denn auch hier wird nicht die von der göttlichen Gnadenwirkung erzeugte Umbildung eines Menschen aus dem ererbten Sündenzustand in die ursprüngliche gottförmige Gestalt beschrieben, sondern die, wohl religiös gesehene, Läuterung eines in die Sünde sich begebenden Menschen.

Wie beide Dichtungen nicht religiöse Bildungsromane genannt werden dürfen, so wäre es auch verfehlt ihnen die Bezeichnung „Humanitätsphilosophische Bildungsromane“ beizulegen. Das rührt daher, daß in beiden der Bildungsweg einen dreistufigen, triadischen Verlauf nimmt. Von der Unschuld geht bei beiden der Bildungsgang durch die Verschuldung hindurch zur Schuldlosigkeit zurück. Dieser Weg ist aber, wenigstens seinem Ursprung nach, ein christlicher Weg des Abfalls und der Rückkehr. Er gehört nicht zu den Voraussetzungen der Humanitätsphilosophie, die wohl Verirrungen, aber keinen Abfall, wohl den Aufschwung, aber nicht die Rückkehr in Gott kennt. Für sie liegt der Zweck des Menschen in ihm drin, der Mensch soll nach ihr nicht zu einem transzendenten Ziel gebildet werden, sondern zu den in ihm liegenden Möglichkeiten. Der humani-

[2]) „Grimmelshausen u. d. Simplicissimus.“ Dt. Vierteljahrsschr. Bd. 1, 1923.

tätsphilosophische Bildungsgang ist daher nicht Kampf gegen gewisse Seelenmächte, nicht primär Läuterung und Korrektion, sondern die Entfaltung der dem Einzelnen mitgegebenen Anlagen. Es fehlt noch in diesen Romanen die ganze gedankliche Voraussetzung, deren Heranwachsen im letzten Kapitel geschildert worden ist. Erst indem unter pantheistischen Prämissen die Anlagen in ihrem Kern als zu bejahende anerkannt werden, braucht die Bildung keine Korrektur mehr zu bedeuten, eine Bildungserzählung daher keine Läuterung, keine Geschichte einer Korrektur mehr darzustellen.

*

Das allmähliche Heranwachsen des humanitätsphilosophischen Bildungsromans aus religiösen Quellen soll nun verfolgt werden. Religiöse Bekenntnisschriften sollen dabei den Ausgangspunkt bilden. Von mystischen und pietistischen Aufzeichnungen geht der Weg zu den romanartigen Werken Jung Stillings und Karl Philip Moritz' und zu den Romanen Wielands und Goethes. In dieser Weise sei die Entstehung des Bildungsromans im 18. Jahrhundert erklärt.

Als repräsentative Beispiele religiöser Bekenntnisschriften sollen kurz behandelt werden: Die Lebensbeschreibung des Mystikers Seuse und die von Reitz herausgegebenen Leben der Wiedergeborenen (1724). Diese Schriften sind keine Romane. Sie gehören auch nur uneigentlich in das Gebiet der Literatur hinein. Sie sind jedoch in gewissem Maße literarisch stilisiert und jedenfalls sind sie Gestaltungen des Bildungsgedankens, der dann in abgeänderter Form und in neuem Gewande Gehalt des Romans im 18. Jahrhundert wird.

Seuses Biographie gehört zu jenen Schriften mystisch-religiösen Inhalts, in denen der Weg des Menschen zu Gott geschildert wird. Bei Seuse geschieht die Darstellung mehr in persönlicher Mitteilung als bei anderen, desto klarer kommen daher auch Absicht und Lehre zum Ausdruck. Es ist die Erzählung einer Bildung, nahezu dem vollen religiösen Gehalte nach. Der „Held" ist ein auserwählter Mensch, denn von ihm sagt Gott selbst: „Do han ich in mir userwelt, daz er in sôlicher lidender wise na minem einbornen sun gebildet werde." (Deut. Schriften ed. Bihlmeyer p. 70.) Durch die mannigfachsten Leiden wird er in die gottförmige Gestalt gebracht. Mit Geduld und Opferfreude muß er sein „cristfôrmig liden" ertragen, damit er ganz zum Ebenbilde des Gottessohnes werden kann.

In prägnanter Formulierung wird der religiöse Bildungsgedanke ausgesprochen: „Ein gelassener mensch muß entbildet werden von der

creatur, gebildet werden mit Cristo und uberbildet werden in der gotheit" (Deutsche Schriften ed. Bihlmeyer p. 168). Das Ziel der Bildung drückt sich also hier als eine Gelassenheit aus. Das ist die völlige Unabhängigkeit des Menschen von der Welt und die schlechthinnige Abhängigkeit von Gott allein, durchwegs als „entnomenheit" bezeichnet. Denn „in der entnomenheit verget sich der geist ordenlich, und im ist erst hie reht beschehen, wan im ist got ellu ding worden, und ellu ding sind im hie neiswi got worden" (p. 163). Ausgedrückt wird dieses Ziel der Bildung auch als Streben nach Einfältigkeit und Abstreifen jeglicher Sucht nach Mannigfaltigkeit. „Wer dem innigoston wil sin, der muß sich aller menigvaltigkeit entschuten; wan muß sich sezzen in ein verruchen uf alles daz, daz daz einig nit ist" (p. 164). Es ist jener Verzicht auf das Selbstsein im Sinne des individuellen und eigentümlichen Soseins, welches im Vergleich zur Humanitätsphilosophie als spezifische Forderung der religiösen Bildungsidee erkannt worden ist: „Wilt du ein gelassenr mensch sin, so fliz dich,... daz du alle zit standest glich in einem usgene des dinen" (p. 169). Diese Entselbstung ist die unentbehrliche Vorbedingung einer jeden Um- und Überbildung in die Gestalt Christi, welche letztes Ziel des Bildungsganges sind.

Der Weg aber der zu diesem Bildungsziel führt, hat drei Stadien, die Seuse ausdrücklich hervorhebt und die Gegenstand eines wertvollen Aufsatzes Anny Politzers sind[3]). Sie stellt den Gedanken der „Rückkehr" fest, und hebt besonders die Idee der Nachfolge Christi hervor: „Der hauptsächliche Inhalt seiner (Seuses) Schriften bezieht sich auf das moralische Verhalten, die moralische Umwandlung, die moralische Erfüllung des Menschen durch die Nachfolge Christi" (p. 47). „Das Vorbild... ist Christus, der Mensch, in dem allein die Gotteskräfte wirken. Seinem Leben wird der Übungsweg nachgebildet" (p. 42).

Dieser Weg hat drei Stadien. Mit Seuses eigenen Worten sind sie die folgenden: „Das erst bilde ist ein lidiger vonker von der welt lusten und von suntlichen gebresten, sich vermugentlich ze keren uf ze gote mit emzigem gebete, mit abgescheidenheit und mit tugentlichen bescheiden übungen, uf ein untertenig machen den lip dem geiste. Daz ander bild daz ist: sich willeklich und gedulteklich dar biten ze lidene die unzallichen mengi aller der widerwertikeit, so im von got ald

---

[3]) „ Über den Schulungsweg der mittelalterlichen Mystiker". „Individualität" II (1927), Heft IV, p. 33 pass.

creatur mag zu gevallen. Daz drit bilde daz ist daz er daz liden des gekruzgeten Cristus sol in sich bilden und sin sûssen lere und senften wandel und luters leben, daz er uns vor trug, im nah ze volgen, und also dur in furbas hin in tringen; dar na mit einem enpfallene dez ussern gewerbes sich sezzen in ein stillheit sins gemûtes mit einer kreftigen gelassenheit, als ob der mensch im selber tod sie, sich selb niene ze fûren noh ze meinen, denn allein Cristus und sins himelschen vaters lob und und ere meinen, gen allen menschen, baidu frunden und vienden, sich demûtklich und fruntlich halten. Dar na kunt ein ûbiger mensch in ein entwurken der ussern sinnen, die vor in in dem usbruch gar ze wurklich waren, und der geist kunt in ein entsinken seiner obresten kreften nah ire floierender naturlichkeit, in ein ubernaturlich enpfintlichkeit. Hie dringet der geist furbaz in mit einer verlornheit anhaftender creaturlichkeit, dur den ring in, der da betutet die ewigen gotheit, und kunt da in geistrich volkomenheit" (pp. 192 f.).

Diese Dreistufigkeit des Bildungsverlaufs ist nicht jener im „Parzival" und im „Simplicius Simplicissimus" nachgewiesenen und als nicht vollgültig religiös erkannten Stufenfolge: Unschuld, Schuld, Schuldlosigkeit, gleichzusetzen. Denn hier ist die Verfassung, welche die „Rückkehr" veranlaßt, nicht, wie in jenen Romanen, ein erst im Laufe des Lebens des Einzelnen erzeugter Zustand. Vielmehr ist sie die allen Menschen seit Adams Sündenfall eigene conditio in statu peccati, der in einem Prozeß der Bildung, im Sinne der im zweiten Kapitel beschriebenen religiösen Bildungsidee, entgegen zu wirken ist. Seuses Darstellung seines Lebenswandels ist also die Schilderung eines echt religiösen Bildungsganges.

In einer Hinsicht nur stimmt sie nicht mit der streng christlichen Auffassung vom Bildungsprozeß überein. Mystischen Anschauungen gemäß wird die volle Realisation des Bildungszieles als schon im Diesseits erreichbar dargestellt. Sie geschieht in der verzückten Schau, in der „gebildete" Menschen mit Gott wesenseins werden. So sagt Seuse im 10. Brief des „Briefbüchleins": „Und so er in daz selb bilde wirt gebildet, so wirt er denne als von gotes geist in die gôtlichen gûnlichi dez himelschen herren uberbildet von klarheit ze klarheit, von klarheit siner zarten menschheit zu der klarheit siner gotheit. Wan so wir in ie diker mit begirlichen ogen minneklich an bliken und alles unser leben nah im bilden, so wir in ewikeit sin weslich selikeit ie adelicher werden niessend" (Deut. Schriften p. 391). Daher hat der irdische Bildungswandel bei Seuse auch drei Stadien, und nicht bloß die zwei, die in unseren Ausführungen als Bereitung der Disposition und Einguß durch

Gott erschienen. Die dritte Stufe ist eben jene volle Realisation, die nach strenger kirchlicher Lehre erst im Jenseits gewährt wird, für die der Mystiker Seuse jedoch schon im Diesseits Raum findet. Obwohl also sein dreistufiger Bildungsgang nicht jenem in den Romanen Wolframs und Grimmelshausens entspricht, so ist auch er nicht in allen Einzelheiten streng ein christlicher. Dadurch aber, daß der Bildungsverlauf der vorsehenden Gnade Gottes unterstellt wird und als Nachahmung Christi bei Verleugnung jeglichen individuellen menschlichen Selbstseins erscheint, ist die in dieser Weise angelegte Lebensbeschreibung Seuses eine religiöse Bildungserzählung zu nennen.

*

Aus den zahlreichen Abrissen pietistischer Autobiographien, die von Reitz unter dem Titel „Historie der Wiedergebohrnen" 1724 herausgegeben worden sind, spricht dieselbe Einstellung zu Christus und zur Welt.

In diesen kurzen „Historien" wird von Männern und Frauen aus allen Ständen und Lebensläufen erzählt wie sie von Gott in den Zustand des Wiedergeborenseins erhoben worden sind. Oft ist die Sündhaftigkeit, in der sie vorher lebten, durch keine persönliche Freveltat verursacht; rein die natürliche Existenz macht ihre Verworfenheit aus. Der Prozeß der Erneuerung, den sie erleben, ist daher im echten Sinne ein religiöser Bildungsgang. Die Erzählungen führen gewöhnlich zu dem Augenblicke der Bekehrung hin und enden damit oder mit einer Schilderung der Anfechtung, unter der sie von einer feindlichen Welt zu leiden haben. Es sind also Darstellungen einer Bildung, keiner Entwicklung, denn der Abschluß bedeutet stets eine Gestaltgewinnung oder auch Gestaltbewahrung. Allerdings sind einige Erzählungen unter diesen „Historien", bei denen die Gestaltgewinnung nicht geschildert wird, sondern am Anfang schon erfolgt ist und nur die Gestaltbewahrung dargelegt wird. Solche Lebensbeschreibungen sind nicht als Bildungserzählungen anzusprechen.

Hier soll nur, ohne eingehendere Analysen, angedeutet werden, inwiefern der typische Gehalt der „Historien" und einiger anderer Erzählungen dieser Art den religiösen Bildungsgedanken zum Ausdruck bringt.

Der Bildungsgang geschieht ganz gegen den entstellenden Einfluß der Welt am Vorbild der gelassenen, demütigen Gestalt Christi. Dabei werden meist die Einzelheiten des irdischen Daseins Jesu zum Muster genommen, die Armut, der Opferwille, die Leidensbereitschaft.

Der Pietist schildert sich gewöhnlich als anfänglich in die Sünde der Welt verstrickt. Gott aber will es anders mit ihm, er hat diesen Menschen zu einem Leben der Frömmigkeit bestimmt. Der Weg aus dem Zustande der Sündhaftigkeit in den Stand der Gottwohlgefälligkeit ist der Bildungsgang des Pietisten. „Mitten in meinem sündlichen Laufe" sagt Spangenberg[4]) „ging mir der gute Hirte unaufhörlich nach und suchte mich herumzuholen. Ich setzte mich wohl dagegen, aber er fuhr fort, mir immer zuzurufen: Kehre um! Und endlich brachte er es auch durch seine Gnade so weit, daß ich willens wurde, mich zu bessern. Und von da an kam ich in einen neuen Lebensperiodum."

Die plötzlich erfolgende (aber lange vorbereitete) Umkehr, der sogenannte „Durchbruch" ist ein wichtiges Moment des pietistischen Bildungsganges. Der in der Sündhaftigkeit verweilende Mensch wird oft von Gott angerufen und oft erkennt er diese Zeichen der Ermahnung. Allmählich steigert sich dann das Bewußtsein der Unzulänglichkeit in ihm, bis ihm plötzlich die Wahrheit vor Augen steht: der Durchbruch findet statt, die Bildung wird vollendet; von nun an lebt er gottgefällig in der Welt, gefeit gegen Versuchungen und unerschütterlich in allen Verfolgungen.

Die von Gott gewollte Bekehrung dieses besonderen Menschen ist ein kennzeichnendes Merkmal pietistischer Lebensbeschreibungen. Der Gedanke der Prädestination findet Anwendung auf das ganz persönliche Leben des Einzelnen. Die pietistischen Autobiographen sind sich bemüht ihren ganzen Bildungsweg als von Gott angeordnet darzustellen. Die Erfahrungen, welche ihnen in der Welt begegnen, seien sie Prüfungen oder Unterstützungen, werden als Marksteine eines von Gott angelegten Weges aufgefaßt. „Damit du, geliebter Leser", beginnt die Pietistin Eleonore Petersen[5]) „wissen mögest, wie wunderbar mich der Höchste von Jugend auf geführet und durch mancherlei Gelegenheit zu sich gezogen, als habe ich meinen Lebenslauf nur mit kurzem hier beifügen wollen..." Besonders bei Anlässen, die gewöhnlich von Menschen einen Entschluß fordern, so bei Eheschlüssen, versucht der Pietist die Entscheidung als von Gott gefällt, und sich selbst lediglich von Gottes Hand geführt, darzustellen. Dieser Glaube an das Geführtwerden durch Gott unter Ausschluß jeder eigenen Willensentscheidung ist ein wichtiger Bestandteil des pietistischen Bildungsgedankens und

---

[4]) W. Mahrholz, „Der deutsche Pietismus", 1921, p. 197.

[5]) Mahrholz, a. a. O. p. 201.

er hat für diese kurzen Bildungserzählungen deswegen besondere Bedeutung, da er die „innere Form“ derselben bestimmt. Sie sind daher in einem besonderen Sinne Berichte einer religiösen Bildung, obwohl nach manchen Seiten hin die in ihnen ausgedrückte Religiosität Spuren der begonnenen Verweltlichung aufweist, also nicht in allen Einzelheiten die religiöse Bildungsidee ihrer strengsten Form nach bewahrt.

Gerade deshalb bilden sie, geistesgeschichtlich gesprochen, jene Übergangsformen, aus denen dann (in Verbindung mit der anderen Quelle des Abenteuerromans und nachdem der Verweltlichungsprozeß einen viel größeren Umfang angenommen hatte) der Bildungsroman im eigentlichen Sinne sich entwickeln konnte. Die Bedeutung des Pietismus für die deutsche Literatur des 18. Jahrhundert ist lange nicht erkannt worden. Es ist nun klar, daß auf pietistischem Boden vieles gedieh, was später Literatur wurde und gerade jene Dichter, die wesentlich zur Schöpfung des Bildungsromanes beitrugen, so vor allem Wieland, Goethe und Novalis, stammten entweder direkt aus pietistischen Kreisen oder standen solchen zeitweise sehr nahe. Goethes Freundschaft mit Fräulein von Klettenberg und mit Jung Stilling ist in diesen Zusammenhängen eine nicht unwichtige Tatsache. In Jung Stillings Schriften spielt der Bildungsgedanke auch eine wichtige Rolle und vorwiegend ist es noch die religiöse Bildungsidee pietistischer Färbung die darin zum Ausdruck kommt.

*

Jung Stilling betont in seiner Lebensbeschreibung bei unzähligen Gelegenheiten, daß er nicht selbst diesen oder jenen Entschluß gefaßt habe, daß nicht er die Verantwortung für diese oder jene Änderung in seiner Lebensführung trage, sondern daß sein ganzes Leben mit allen Wendungen einem von Gott angelegten Plane folge. „Ich bezeuge...“ sagt er im „Rückblick auf Stillings bisherige Lebensgeschichte“ „bei der höchsten Wahrheit, daß ich im Geringsten nichts dazu beigetragen habe, daß ich Augenarzt... geworden bin. Das ist ganz allein Führung des Herrn.“ „Jetzt werden auch wohl alle meine Leser überzeugt sein, daß ich kein großer Mann, großer Geist oder großes Genie bin: — denn ich habe zu meiner ganzen Führung im Geringsten nichts beigetragen; auch meine natürliche Anlagen mußten durch viele Mühe und auf langwierigen Leidenswegen erst mühsam vor- und zubereitet werden; ich war bloß leidende Materie in der blinden Hand des Künstlers.“ „Zeigt meine ganze Lebensgeschichte nicht unwiderstehlich, daß mich nicht menschlicher Verstand und

Weisheit, sondern der — der der Menschen Herz, Handlungen und Schicksale — doch ohne Zwang ihres freien Willens — zu lenken versteht, von Anfang bis zu Ende wahrhaft nach einem vorbedachten Plan geleitet, gebildet und erzogen habe?“ („Lebensbeschreibung“ Werke I pp. 755, 761, 762.)

So ist also der Bildungsgang des Pietisten ein von Gott gewollter und vorbedachter Wandel. Er ist aber auch eine vom Menschen selbst erstrebte Angleichung an das Leben Christi. Stilling bemüht sich angestrengt um die Nachfolge Jesu in seinem Leben[6]). „Ich bekenne“ sagt er „Jesum Christum durch eine treue Nachfolge seiner Lehre und seines Lebens.“ Der Wille des Menschen erwählt diesen Weg — in diesem Sinne handelt er frei. Aber dadurch, daß er sein Leben von Gott geführt sein läßt, stellt er seine eigene Willenslosigkeit, die Entsagung aller selbstischen Wünsche dar, die eine der Hauptforderungen der pietistischen Bildungsidee ausmacht.

Besonders deutlich kommt dieser passive Zug zum Ausdruck, wenn Jung Stilling seine Vermählungen und seine häufigen Berufswechsel schildert. Bei der Beschreibung seiner Eheschließungen betont er, daß die Sache ganz in Gottes Hand gelegen habe, daß er selbst dabei keinem eigenen Hang gefolgt sei. Er gibt auch die Zusammenkünfte und Unterredungen mit der Braut als Fügungen des Zufalls aus — er selbst sei nie willentlich an den Ort gelangt, wo die Braut gerade war! Auch Wahl und Änderung des Berufs werden als von Gott angeordnet dargestellt. Jung Stilling ist „jedesmal bemüht, nachzuweisen, daß der bisherige Beruf oder die bisherige Wirkungsstätte seiner eigentlichen ‚Bestimmung‘ nicht gemäß gewesen sei, daß vielmehr die jeweilig erstiegene neue Lebensstufe die ‚wahre‘, von Gott gewollte darstelle.“ „Die einzelnen Abschnitte seiner Lebensbeschreibung erscheinen ihm von dem jeweilig höheren Standort aus als Stufen einer fortschrittlichen, ausschließlich von dem Willen Gottes geleiteten Aufwärtsbewegung, deren höchste Stufe mit seiner Berufung zum religiösen Schriftsteller erklommen ist“ (Günther a. a. O. pp. 70, 71. Vgl. pp. 47, 113 pass).

Das ganze Leben sieht Stilling also der Vorsehung unterstellt an; seine Lebensbeschreibung wird so zur „Geschichte der Vorsehung in seiner Führung“. Der Bildungsweg, welchen er beschreitet, erklärt sich als ein Geführtwerden durch mancherlei Leiden, bis die für ihn

---

[6]) Vgl. hierzu H. R. Günther, „Jung St. Ein Beitrag zur Psychologie des deutschen Pietismus“, 1928, pp. 104, 107, 109.

ausersehene Lebensgestalt erreicht ist. Die Lebensschilderung ist somit die Darstellung eines unter religiösem Aspekt gesehenen Wandels. Nicht die in ihrer einmaligen Eigenart mitgegebenen Anlagen des Menschen werden an den Gegebenheiten der Welt ausgebildet; die Vorsehung ordnet vielmehr Erfahrungen in der Welt so an, daß der Mensch zu einem ganz bestimmten diesen Anlagen nicht unbedingt zugeordneten Zielen geführt wird. Durch mancherlei Leiden wird er dorthin geleitet, genau wie der Held im „Theobald", für den es die „erhabene Vorsehung" für gut fand, ihn durch „eine harte Probe zu führen"; denn sie sucht „alle Menschen mit guter Anlage durch Erfahrungen zu belehren und zu bekehren."

Wie entschieden nun auch diese Vorstellung in den religiösen Bereich gehört, wie sehr also der Bildungsgang des Menschen von außerpersönlichen Mächten bestimmt wird, eine gewisse Abschwächung des streng religiösen Bildungsgedankens und eine Annäherung an den späteren (humanitätsphilosophischen) Standpunkt sind nicht zu verkennen. Das Ideal der Nachfolge Christi ist in diesem von der Vorsehung angeordneten Leben keineswegs realisiert. Die Etappen dieses Lebens sind ganz andere als die des irdischen Wandels Christi. Die Angleichung an Jesus kann nur in der allgemeinen Haltung, in der Demut gegenüber Gott, in der Verachtung jeglicher selbstischen Triebe gesucht werden. Die Idee der Nachfolge wird gewiß nicht preisgegeben; sie wirkt sich nur so aus, daß jeder in seiner eigenen Weise (wenn auch nicht ausdrücklich mit Rücksicht auf seine persönlichen Anlagen) von der Vorsehung zu einem Ziel geführt wird, an dem und auf dem Wege zu dem, er die ideale Haltung bewahren kann. Für jeden hat die Vorsehung einen besonderen Plan und durch besondere Erfahrungen wird der Mensch zu jenem allgemeinen Ziel geführt.

Durch den pietistischen Subjektivismus wird, bei Bewahrung der Gleichheit des allgemeinen Ziels, die Verschiedenheit des Weges anerkannt. Allerdings wird in den wenigsten Formen religiöser Bildungsvorschrift die Nachfolge als genaue Nachahmung des irdischen Wandels Christi interpretiert. Worin aber die bedeutende Abkehr Jung Stillings von gewissen religiösen, vor allem pietistischen, Forderungen im Sinne der späteren Humanitätsphilosophie besteht, ist die Stellung, die er zur Welt einnimmt. Der Bildungsweg, auch als Nachfolge Christi, geht durch die Welt und führt nicht aus ihr heraus. Das Wirken in der Welt wird von Jung Stilling gegen sonstige religiöse Einstellungen als wertvoll gepriesen: „Ich habe es hundertmal gesagt und geschrieben und kann's nicht müde werden, zu wiederholen: Wer

ein wahrer Knecht Gottes sein will, der sondere sich nicht von den Menschen ab, sondern bloß von der Sünde“ („Lebensbeschreibung“ p. 438). „(Tersteegen) empfahl die Einsamkeit, welche doch dem Geist Jesu ganz zuwider ist, denn er fordert Thätigkeit und Wirksamkeit unter und mit den Menschen, zur Beförderung der einzelnen und allgemeinen Glückseligkeit“ (Werke VI p. 339). Die Weise, in welcher dieses Prinzip, das an sich mit den strengsten Forderungen der religiösen Bildungsidee nicht zu widerstreiten braucht, in der Lebensführung Jung Stillings Anwendung findet, zeigt, daß er sich sehr weitgehend jenen weltlichen Mächten geöffnet hat, welche spezifisch beim humanitätsphilosophischen Bildungsgedanken der religiösen Bildungsidee gegenüber betont worden sind.

Obwohl nun aber die Bildung unter den Menschen, in der Welt geschehen soll, so ist sie dennoch keine Entfaltung von einmaligen, dem Menschen individuell mitgegebenen Anlagen. Spezifisch persönliche Kräfte und Qualitäten betrachtet Jung Stilling mit Argwohn, der pietistischen Forderung der Entselbstung gemäß. Es fehlt der für die spätere humanitätsphilosophische Einstellung entscheidende Gesichtspunkt, wonach aus den einmalig gegebenen Anlagen heraus, nachdem sie an weltlichen Mächten entfaltet worden sind, das diesen besonderen Anlagen adäquate Ziel gesucht wird. Für Stilling liegt das Kriterium des adäquaten Zieles nicht im Sosein der Anlagen, sondern in der Übereinstimmung mit dem einen, überpersönlich fixierten, vollkommenen Bilde Christi.

Damit nun Jung Stilling seine Lebensentwicklung durch mannigfache Stadien auf dieses Ziel hin darstellen kann, unterscheidet er in sich zwei Prinzipien oder Triebe, deren Aufeinanderwirken und Kampf gegeneinander die Wendungen in seiner Bildungsgeschichte erklären[7]). Im „Rückblick“ (I pp. 744, 746) beschreibt er diese Triebe folgendermaßen: „Ich hatte (einen Grundtrieb) und habe ihn noch: er ist, weit ausgebreitet ins Große und Ganze gehende Wirksamkeit für Jesum Christum, seine Religion und sein Reich — aber man muß wohl bemerken, daß dieser Trieb ganz und gar nicht in meinem natürlichen Charakter lag — denn dieser ist vielmehr ins Große und Ganze gehender, höchst leichtsinniger Genuß physischer und geistiger sinnlicher Vergnügen.“ „Ich setze also fest, daß Gott nicht durch natürliche Anlagen, sondern durch seine weise Leitung und Regierung ganz allein jenen Grundtrieb, ins Große und Ganze für Jesum Christum und sein

[7]) Vgl. hierzu Günther, a. a. O. bes. pp. 72—75 und p. 170.

Reich zu leben und zu wirken, meinem Wesen eingegeistert und zur eigenthümlichen Eigenschaft gemacht habe. Da aber nun mein natürlicher Grundtrieb: ins Große und Ganze gehender höchst leichtsinniger Genuß physischer und geistiger sinnlicher Vergnügen, jenem mir eingeimpften Grundbetrieb schnurgerade zuwider wirkte, so fing mein himmlischer Führer schon frühe an, diesen beschwerlichen Feind zu bekämpfen."

Aus dem Kampf zwischen den beiden Grundtrieben besteht der Bildungsgang Jung Stillings, der erst mit dem Sieg des göttlichen Prinzips über das feindliche, abgeschlossen ist. Der Bildungsgang steht also hier im Zeichen eines Dualismus, er ist ein Konflikt und keine Entfaltung. Auch der humanitätsphilosophische Bildungsgedanke kennt eine Zweiheit. Das ist aber eine Trennung zwischen Äußerem und Innerem, die nicht im Kampfe befindlich dargestellt werden. Bei Stilling aber wird die Trennung in das Innere hineinverlegt und die beiden so gesehenen Komplexe als feindliche Grundtriebe aufgefaßt. Da nun auch nur der eine positiv bewertet und gefördert werden soll, kann die Bildung keine Entfaltung der als eine Totalität mitgegebenen „natürlichen Anlagen" sein. So ist also diese Lebensbeschreibung keine Schilderung eines allmählichen Reifwerdens; vielmehr ist sie die Darstellung eines wogenden Auf und Ab, eines religiösen Kampfes, bei dessen Ende der Mensch die ihm bestimmte Gestalt erlangt.

So sind auch die Romane Jung Stillings, die zum Gegenstande den Gestaltungsgang junger Menschen haben, keine Bildungsromane im humanitätsphilosophischen Sinne. Sein „Heimweh"-Roman, eine bewußte Nachahmung des „Pilgrim's Progreß" Bunyans, schildert mit seinen eigenen Worten den „Buß-, Bekehrungs- und Heiligungsweg des wahren Christen unter dem Bilde einer Reise" („Lebensbeschreibung" I p. 610). Es ist die Bildungsgeschichte des jungen Kreuzritters Christian von Ostenheim, genannt Eugenius, auf der Fahrt in sein östliches Fürstentum. Durch Leiden in vielen Abenteuern und Prüfungen, reift er auf dieser Reise zur bestimmten Gestalt heran. Das Leitmotiv in dieser Entwicklung ist angedeutet in dem Wort des Basilius an Eugenius: „Wer sich so ganz willenlos von der Vorsehung führen läßt, der wird finden, daß sie bei allen ihren wunderbaren Führungen und schweren Prüfungen die rechten Augenblicke der Erquickung genau zu treffen weiß" (Werke IV p. 310).

Der Held steht also unter dem Schutz der Vorsehung, durch deren Vorkehrungen er, wenn er nur standhaft die Prüfungen besteht, an das Ziel, das ihm zugedacht ist, gelangen muß. Das Ziel ist eine Läuterung.

Vom Helden heißt es im Roman: „Deine ganze Prüfung wird dahin gehen, deinen Willen von deinen unteren Seelenkräften ganz unabhängig zu machen; er muß ganz allein rein und lauter durch das erhabene Gesetz der Liebe Gottes und des Nächsten zum Handeln bestimmt werden." Auch hier ist also der Bildungsgang keine Entfaltung der Anlagen an den Gegebenheiten der Welt, sondern die Korrektur einer noch unvollkommenen Gestalt durch genau vorherbestimmte Prüfungen. Der Held ist ein passives Geschöpf in der Hand der Vorsehung, die in diesem Roman symbolisch verkörpert ist im Geheimbund. Es ist auch stets gesorgt um das Heil des Eugenius; er braucht in den Prüfungen immer nur bis zu einem gewissen Punkt auszuharren, denn in den Augenblicken der höchsten Not erscheint regelmäßig der „Graue Mann" als Retter, (z. B. bei der Frau von Traun, bei der Mutter der Jungfrau Danae, beim Einsiedler).

Die Erfahrungen, welche der Held in diesen Situationen macht, sind nicht im humanitätsphilosophischen Sinne bildend. Sie wirken nicht entfaltend, sondern läuternd. Sie tragen zu keinem Wachstum der inneren Anlagen bei. Denn die Worte des Morgenländers: „Wenn ein Mensch zu einem großen Zweck berufen ist, so arbeiten seine Anlagen von Jugend auf in seiner Seele" (p. 168) wollen nicht besagen, daß keine religiöse Korrektur Vorbedingung der Erreichung dieses Zweckes sein muß. Es sind immer Grundtriebe in der Seele vorhanden, die „wegpoliert" werden müssen, bevor der Mensch das „strahlende Ziel", „die Gott- und Christusähnlichkeit" (Werke I p. 390), erreichen kann.

Das ist eines jener Merkmale, welche den Erzählungen der Lebensschilderung und des „Heimweh"-Romans religiösen Charakter verleihen. Vor allem ist es aber der Vorsehungsglaube, welcher diesen Bildungsberichten jene Färbung gibt. Der „Held" erscheint so durchwegs in seinen Erfahrungen von Gott geleitet.

Gott ist hier der supramundane Schöpfer, der den Dingen der Welt wohl inexistent ist, aber unvermengbar mit ihnen in der Transzendenz verbleibt. Die Welt ist also kein Gebilde, das immanent in sich das göttliche Prinzip beherbergt und von sich aus göttliche Qualitäten besitzt. Sie führt kein Dasein, mit dem nicht der transzendente Gott mittels fürsorglicher Akte der Leitung ständig in Berührung ist. Jung Stilling wendet sich an einer Stelle („Die große Panacea" Werke V pp. 538 f.) ausdrücklich gegen den „Grundsatz der Philosophie und Kern alles Übels", daß „die Welt eine Maschine sey, die von Gott in der Schöpfung so vollständig mit ihren Kräften geschaffen worden,

wie sie jetzt da stehet; und so gehe sie nun durch ihre eigene Kräfte ohne Mitwirkung des Schöpfers ihren Gang fort.“ Sondern er behauptet, Gott habe „die ganze Welt mit ihren Kräften vollständig und vollkommen gut fertig geschaffen; in dieser Welt aber und ihren Kräften wirket der schaffende Geist Gottes in allen kleinen und großen einzelnen Dingen allgegenwärtig zu ihrer Erhaltung fort nach den Gesetzen seiner Absichten und Regierung mitwirkender vernünftiger Geschöpfe.“ Und ferner bezeichnet er als eine Quelle des Unglaubens die Anschauung, „der Mensch sey seiner Natur nach noch so unverderbt, als wie er aus der Hand des Schöpfers gekommen... Aus diesem Principium fließet nun ganz natürlich: daß alle unsere Triebe, unsere Gemüthsbewegungen und die ganze Sinnlichkeit in sich selbst wirklich gut seyn und relative je nach ihrer Anwendung bös werden könnten“ (ebda. p. 540).

Damit ist ganz prinzipiell für den Bildungsgang des Menschen ausgesprochen, daß seine Anlagen einer Korrektur unter göttlicher Obhut und Führung bedürfen. Insofern dürfen die Schriften Jung Stillings als religiöse Bekenntnisse gelten. In der Form der Selbstbiographie und des Romans verkörpern sie den religiösen Bildungsgedanken. Dabei müssen aber die Anzeichen der Verweltlichung, jene beginnende Bewertung irdischer Bezüge im humanitätsphilosophischen Sinne, nicht übersehen werden.

*

Bei Stilling treten sie ohne eigentliche Absicht des Autors zu Tage. Sie kommen dann bei Karl Philip Moritz umso deutlicher als Merkmale einer ganz bewußten und sehr weitgreifenden Abkehr von pietistischen Vorstellungen zum Ausdruck. Die Anfangsstadien dieser Wandlung werden im „Anton Reiser“ mit anschaulicher Klarheit und ungewöhnlicher Offenheit geschildert. Von besonderer Bedeutung ist der „Anton Reiser“ in unserem Zusammenhange deswegen, weil er den Übergang bildet von der pietistischen Bekenntnisschrift zum humanitätsphilosophischen Bildungsroman, sowohl was den Gehalt betrifft, als auch nach der formellen Seite.

Es ist bei Besprechungen des „Anton Reiser“ schon mehrfach darauf hingewiesen worden, daß er weder als genaue Autobiographie noch als Roman aufzufassen ist. Er ist keine mit völliger künstlerischer Autonomie behandelte Darstellung persönlicher Lebenstatsachen, noch ist er eine exakte Schilderung der Lebensentwicklung des Verfassers. Und auch wenn man das Buch als einen Roman hinnimmt — was sehr berechtigt ist wegen der großen Gestaltungskraft mit der die gewiß

autobiographischen Tatsachen behandelt werden — so bieten sich neue Schwierigkeiten, will man bestimmen, ob er als Entwicklungs- oder als Bildungsroman zu begreifen ist. Diese besondere Schwierigkeit rührt aus dem fragmentarischen Charakter desselben her. Moritz hat den „Roman" nicht selbst vollendet, die Version des Fortsetzers aber bleibt besser unberücksichtigt, obwohl sie von einem sehr nahen Freund herrührt.

Für die Unterscheidung des Entwicklungs- und des Bildungsromans ist nach unserer Auffassung gerade das Ende der Erzählung von ausschlaggebender Bedeutung. Denn mit dem Abschluß ist natürlicherweise stets beim Bildungsroman das Ziel gegeben, zu dem der Held geführt wird. So zeigt auch immer erst der Schluß an, ob die Hauptfigur zu einer Gestalt geworden ist oder ob ihr Lebensschicksal vom Dichter als eine Entwicklung, als eine Aufeinanderfolge von Begebenheiten ohne ideale Zielsetzung, dargestellt wird.

Da nun der „Anton Reiser" (bei mannigfachen Abweichungen) die ersten Lebenserfahrungen des Autors schildert, so ist vielleicht die Schlußfolgerung nicht unberechtigt, das Ende würde bei Vollendung des Romans jene Emanzipation dargestellt haben, zu der Moritz selbst gelangte und deren Anfang der Roman schon beschreibt. Und wenn es ein Bildungsroman werden sollte, so wäre dann als ideales Ziel der Bildung die freie Entfaltung der Anlagen bei Wegräumung aller (besonders von der pietistischen Schulung auferlegten) Beschränkungen anzusehen. Im Vorwort zu seiner Ausgabe (Seufferts Litteraturdenkmale No. 23 p. IV) gibt Geiger in diesem Sinne als Ziel die „harmonische, der Individualität entsprechende Ausbildung der Geistesanlagen" an.

Nun darf aber nicht übersehen werden, daß Moritz in seinem Leben keine völlige Harmonie der Ausbildung erlangt hat. Das betonte Willibald Alexis in seinem Aufsatz über „Anton Reiser" (Prutz' Litterarhistorisches Taschenbuch 1847 p. 64): „Auch als Mensch kann man seine Erscheinung keine vollendete nennen, indem eine Unstetigkeit, die an Zerrissenheit grenzte, und auftauchende misanthropische Grillen immer wieder zerstörend durch die schönen Linien fuhren, die zu einer edlen humanen Bildung sich gestalten wollten." „Die Ursache (lag) in den Verhältnissen, in einer Erziehung, welche alle Keime so zerdrückt hatte, daß sie nur schief in die Höhe kamen."

Daß diese „edle humane Bildung" aber ein Ideal für Moritz darstellte, nach dem er strebte, darüber kann kein Zweifel herrschen, wenn man seine Entwicklung betrachtet und seine Verehrung für Goethe,

von dessen „Humanität“ er, mit Schillers Worten, (an Körner den 12. Dez. 1788) „panegyrisch entzückt“ war, zu würdigen versteht. Gerade deswegen jedoch muß man sich erneut fragen, ob der „Anton Reiser“ zu den Bildungsromanen gerechnet werden darf. Denn sollte er nicht (wofür ihn doch Moritz selbst ausgab) eine reine Lebensschilderung sein, so wäre zu erwarten gewesen, daß gerade in einem Roman jene Bildungsideale gestaltet worden wären, die im Leben nicht realisiert werden konnten. Da dies nicht erfolgt ist, so kann der „Anton Reiser“ unseren Bestimmungen gemäß nur uneigentlich als Bildungsroman bezeichnet werden.

Demgegenüber muß aber wiederum gesagt werden, daß in ihm doch die Gestaltwerdung eines Menschen geschildert wird, indem dargestellt wird unter welchen Bedingungen und nach welchen Erfahrungen ein bestimmter Mensch eine ganz bestimmte Seinsform erreicht. Allerdings wird kein Entwicklungsideal aufgestellt, sondern lediglich der Prozeß in rein faktischer Weise beschrieben. Die vorausgehenden Kapitel haben gezeigt, daß zur Konzeption der Bildung die Auffassung vom Prozeß, der zu Grunde liegt, wesentlich mitgehört. Man könnte also sagen der „Anton Reiser“ ist ein Bildungsroman, da er die Schilderung eines Bildungsprozesses zum Gehalt hat. Aber der Gedanke der Bildung enthält stets eine Forderung, der Bildungsprozeß ist irgendwie ein verpflichtender und stellt ein Ideal auf. Wenn daher im „Anton Reiser“ die Bildung bloß als ein faktischer Verlauf geschildert wird, so kann auch von diesem Standpunkte aus das Werk nicht als ein echter Bildungsroman angesprochen werden.

In unseren Zusammenhang gehört der „Anton Reiser“ aber deswegen hinein, weil er die Tendenz aufweist und den Weg andeutet, auf dem die Wandlung geschah. Rein formell kann er auch als Übergang von pietistischer Selbstbiographie zu humanitätsphilosophischem Bildungsroman angesehen werden. Aus diesem Grunde soll der Gehalt des Werkes kurz besprochen und die Merkmale des Alten und des Neuen aufgezeigt werden.

Den Inhalt des „Anton Reiser“ bildet die Lebensbeschreibung eines jungen Menschen, der aufwächst in pietistischen Kreisen und hineinwächst in die Sphäre durchaus weltlicher kultureller Interessen. Diese Entwicklung enthüllt sich als der Kampf des „Helden“ gegen die feindselige oder doch unfreundliche Umwelt, die mit ihren beschränkten Verhältnissen und ihren Vorurteilen seinen Talenten keinen Spielraum läßt und seinen ehrgeizigen Bestrebungen zahlreiche Hindernisse ent-

gegenstellt. Anton Reiser fühlt sich bei vielen Anlässen in der Schule, bei öffentlichen Feiern, in der Gesellschaft zurückgesetzt und unterdrückt. Er flüchtet sich also in eine eigene Welt, deren Ordnung seiner Einbildungskraft entspringt. Er sieht sich als Schauspieler und verläßt seinen Heimatort um in der größeren Welt die Gaben, mit denen er seiner Überzeugung nach ausgestattet ist und die im engen Bezirk der Vaterstadt verkümmern mußten, im geeigneten Beruf zu realisieren. Das Ende der Erzählung zeigt dann, wie er darin enttäuscht wird und einsehen muß, daß die Anlagen in deren Besitz er sich gedacht hat, nicht wirklich zur „Totalität mitgegebener Kräfte" gehören, sondern nur von der Einbildungskraft und dem Ehrgeiz hypothetisch gesetzt worden sind. Die Lebensbeschreibung hört damit auf und verfolgt nicht die weitere Entwicklung. So viel zeigt sie aber, daß hier der Lebenslauf eines Menschen dargestellt wird, welcher in einer engen Sphäre aufwächst und auf manchen Irrwegen in eine weite Welt gelangt.

Die Entwicklung ist also dem Gedanken der Korrektur unterstellt und es ist wohl möglich, daß es eine Korrektur im Sinne der humanitätsphilosophischen Entfaltung tatsächlich mitgegebener Anlagen werden sollte. Aber noch wird sie nicht so interpretiert; die Mächte, welche sie zuwege bringen sind nicht solche, die (wie dann in Goethes „Wilhelm Meister") jene Entfaltung veranlassen. Der ganze Prozeß geschieht auch noch weitgehend in einer Gegensätzlichkeit zur Gesellschaft, er ist noch zu stark ein rein innerlicher, subjektiver Vorgang, obwohl unbedingt schon Bereicherungen aus dem Genuß von Literatur und Natur als Anregungen mitwirken. Aus den Werken Shakespeares und Goethes gewinnt Anton Reiser Anschauungen, die „bildenden" Einfluß auf ihn ausüben. Es heißt auch einmal im Roman: „Dieser einsame Spaziergang entwickelte auf einmal mehr Empfindungen in seiner Seele und trug mehr zur eigentlichen Bildung seines Geistes bei, als alle Schulstunden, die er je gehabt, zusammengenommen."

Der Entwicklungsgang des „Helden" wird dadurch zu etwas ganz anderem, als er noch in Jung Stillings Lebensbeschreibung gewesen war. Die hauptsächlichen Merkmale pietistischer Einstellung verschwinden. Vor allem ist es keine von der Vorsehung planvoll angelegte Führung und kein Versuch der Nachahmung Christi mehr. Es ist gerade der Kampf gegen, und die Trennung von, Kreisen, in denen jene Vorstellungen und Ziele beibehalten wurden und die am Anfang die Erziehung des „Helden" bestimmt hatten.

Es ist für die Tendenz des „Anton Reiser" einschlägig zu sehen, wie weitgehend bei Moritz eine Annäherung an den humanitätsphiloso-

phischen Bildungsgedanken, was die Nachahmungslehre betrifft, in der nachitalienischen Zeit stattgefunden hat. Die Schrift „Über die bildende Nachahmung des Schönen“ (1788) enthält folgenden Ausspruch: „Weil die Tugend, welche ich z. B. in einem gewissen Vorbilde nachahme, etwas Allgemeines, über die Individualität Erhabenes ist, das von jedermann, der darnach strebt, und also auch von mir sowohl, als von meinem Vorbilde, mit dem ich zu wetteifern suche, erreicht werden kann. Weil ich aber diesem Vorbilde doch einmal nachstehe,... so nenne ich mein Streben nach einem gemeinschaftlichen Gute, das auch von meinem Vorbilde erst mußte errungen werden, eine Nachahmung dieses Vorbildes. Ich ahme meinem Vorbilde nach; ich strebe ihm nach; ich suche mit ihm zu wetteifern. — Durch mein Vorbild ist mir bloß das Ziel höher, als von mir selbst, hinaufgesteckt. Nach diesem Ziele muß ich nun, nach meinen Kräften, auf meine Weise, streben; zuletzt mein Vorbild selbst vergessen und suchen, wenn es möglich wäre, das Ziel noch weiter hinaus zu stecken“ (pp. 4,5).

Das ist nicht mehr die pietistische Auffassung von der Nachahmung, nach welcher Vorbild und Ziel in Christus zusammenfallen. Über Christus hinaus gibt es kein Ziel. Bei Moritz fallen aber jetzt Vorbild und Ziel auseinander. Vorbild und Ziel werden voneinander abgelöst und dieses über jenes hinausgesteckt. Das Vorbild ist kein Absolutes mehr, denn es ist nur eine Manifestation der Tugend, die allein „über die Individualität erhaben“ ist. Das Vorbild jedoch ist zu einem Relativen geworden. Es ist relativ nicht nur an sich (da jederzeit bessere Vorbilder erscheinen können und der Nachahmende über das Vorbild hinaus soll). Es ist relativ auch je zu den Kräften des Einzelnen; nicht jedes Vorbild taugt für jeden, sondern ein Vorbild ist für den Einzelnen nur annehmbar, wenn die gleichen Kräfte in beiden vorhanden sind. Die Grundstimmung bei der Nachahmung aber ist nicht die gehorsame Befolgung des Vorbildes, sondern der „Wetteifer“ mit ihm.

*

In dieser Weise hat bei Moritz eine Abkehr vom Pietismus stattgefunden, der in seinem Lebensgang zum Vorschein kommt und im „Anton Reiser“ in halb biographischer halb romanhafter Form geschildert wird. Deutlicher noch kommt diese Wandlung bei Wieland zum Ausdruck. Er wuchs in einem pietistischen Milieu auf, aber schon früh tritt bei ihm die Abkehr ein, vornehmlich unter Eindrücken, welche er von den französischen Milieutheoretikern erhielt. Wieland ganzes

Leben ist von diesen Tatsachen aus zu beurteilen. Sein Lebenswerk ist eigentlich der Versuch, zwischen Anschauungen, die den pietistischen Lehren nahekommen und Vorstellungen, die der Aufklärung entstammen, zu vermitteln. Vor allem ist der „Agathon“ nach seinen verschiedenen Fassungen das dichterische Ergebnis solcher Ausgleichsversuche.

Zu einer endgültigen Lösung und einer eindeutigen Stellungnahme ist Wieland nie gelangt. Vor allem von unserem Gesichtspunkte aus gesehen erscheint seine Haltung meist unsicher und schwankend. Aus dem „Agathon“ ist daher, wie oft hervorgehoben worden ist, kein eindeutiges Bildungsideal herauszulesen. Der Grund ist dieser, daß Wieland bestrebt ist an zwei Anschauungskomplexen je das Extreme zu beseitigen, die eine Position gegen die andere auszuspielen, in beiden das Gute anzuerkennen, ohne jedoch eigentlich über allgemeine Forderungen einer Kalokagathie hinaus zu einem konkreten oder doch eindeutig als religiös oder humanitätsphilosophisch anzusprechenden Bildungsgedanken zu gelangen. Es wird sich damit erweisen, daß auch der „Agathon“, der gewiß ein echter und zumindest in neuerer Zeit der erste deutsche Bildungsroman ist, nicht als humanitätsphilosophischer Bildungsroman gelten kann. Denn Wieland hat bei seiner Abkehr vom pietistischen Standpunkt nicht die vollgültige humanitätsphilosophische Position erreicht und vor allem nicht im „Agathon“ den wahren humanitätsphilosophischen Bildungsgedanken vertreten.

Zweifellos entspricht Wielands Ansicht von der Nachahmung nicht mehr der pietistischen Nachfolgelehre. In dieser Frage hat er seinen Standpunkt endgültig in den Worten des Agathodämon niedergelegt („Agathodämon“ 1800 p. 490): „Jeder selbstständige Mensch hat seine eigne individuelle Geistesform; auch der außerordentliche Sterbliche, von dem die Rede war (gemeint ist Jesus), hatte die seinige; und gewiß könnte der schwerlich von Schwärmerey frey gesprochen werden, der sich ihn so buchstäblich zum Muster nähme, daß er darüber seine eigne Form verlöre. Meiner Vorstellung nach, könnte ihm einer sehr unähnlich scheinen, der im Grunde mehr mit ihm gemein hätte, als ein anderer, der jeden Tritt mit sklavischer Ängstlichkeit in einen seiner Fußstapfen setzte.“

Hier wird offensichtlich aus Gründen, die dem humanitätsphilosophischen Standpunkt entsprechen, die pietistische Lehre von der Nachfolge verworfen. Christus gilt nicht als wesensgleicher Gottessohn, der in unumgänglicher und durchaus verpflichtender Weise ewiges Vorbild für jeden Menschen ist, von dem auch überhaupt bilden-

der Einfluß auf die Menschen ausgeht, sondern er ist hier ein „außerordentlicher Sterblicher", eine einmalige, wenn auch vollkommene Gestalt, mit der um die Krone der Tugend zu wetteifern ist, von jedem aber auf seinen eigenen Wegen. Leitgedanke eines jeden Menschen muß dabei die Erlangung der ihm selbst gemäßen Form sein. Geschehen kann das aber nur, indem die individuellen Anlagen entwickelt werden („Agathodämon" a. a. O. pp. 72 f.): — „... Je geringer die Menschheit in ihrer eigenen Schätzung und je verächtlicher sie in den Augen ihrer Unterdrücker ist, desto nöthiger ist es, daß Menschen aufstehen, welche die Würde ihrer Natur zu behaupten wissen, und in ihrem Leben darstellen was für ein erhabenes, unabhängiges und vielvermögendes Wesen ein Mensch blos dadurch seyn kann, daß er alle seine Anlagen entwickeln und alle seine Kräfte gebrauchen gelernt hat. Von dem Augenblick an, da mir dieser Gedanke in seinem ganzen Umfange klar geworden war, füllte er auch meine ganze Seele aus. Er allein beschäftigte im Wachen und Schlafen meinen Verstand und meine Einbildungskraft. Innigst glaubte ich zu fühlen, daß meine ganze Bestimmung von dieser einfachen Formel umschrieben werde: ‚sey so frey und thätig, so groß und gut, als du durch dich selbst seyn kannst'... Von nun an mußte ich, so zu sagen, mein eignes Werk seyn. Ich selbst mußte die wesentliche Form meiner Natur ausbilden, den Zweck meines Lebens fortsetzen und in allem meinem Thun und Lassen mein eigner Oberherr, Gesetzgeber und Richter seyn."

Die Unsicherheit in der Haltung Wielands kommt zum Vorschein, wenn Agathodämon außerdem sagt: „Ich betrachtete meine geistige Natur als mein eigentliches Ich; und meiner Natur gemäß zu leben, hieß mir das thierische Leben dem geistigen dergestalt unterordnen, daß dieses so wenig als möglich durch jenes gestört und eingeschränkt werde" (a. a. O. p. 78). Die Hintansetzung der sinnlichen Anlagen gegenüber den geistigen Kräften im Menschen gemahnt hier an pietistische Forderungen und steht so in einem nicht unbedenklichen Widerspruch mit dem früher betonten Streben „alle Anlagen entwickeln und alle Kräfte gebrauchen" zu lernen.

Wieland bekämpft aber nun auch eine Menschenbildung, die übermäßig großen Wert auf die Entfaltung geistiger Anlagen legt. Eine gewisse Sinnlichkeit gehört bei ihm zur Menschenbestimmung mit. So ist Thema des „Agathon" die Harmonisierung der geistigen und sinnlichen Anlagen im Helden, nun aber in der Weise durchgeführt, daß Agathon aus einer übertriebenen Geistigkeit heraus einer gesunden Sinnlichkeit zugeführt wird. Im Mittelpunkt der Erzählung (besonders

der ersten Fassung) steht die Heilung vom Übel der Schwärmerei. Die Abkehr von pietistischen und „platonischen“ Übertreibungen spricht sich in dieser Konzeption des Romans deutlich aus. Wieland stellt sich im „Agathon“, wie auch sonst oft, gegen die Einseitigkeiten und Exzesse der „Schwärmerei“, jener Seelenhaltung, die den Menschen von der Vollkommenheit fernhält, indem sie durch Vorgabe von Irrealitäten, notwendige Anlagen und Fähigkeiten verkümmern läßt. In den „Betrachtungen über den Menschen“ drückt sich Wieland folgendermaßen aus: „Die ganze Vollkommenheit des Menschen besteht in Fähigkeiten, die gleichsam in einander gewickelt im Schooß der Seele liegen, und Zeit, glückliche Einflüsse, und die treibende Wärme gemäßigter Gemüthsbewegung nöthig haben, um zur Wirklichkeit hervorzublühen. Wird der Ausbruch dieser Fähigkeit gehemmt, wird entweder der Anbau der Seele ganz und gar, oder doch darin die gehörige Ordnung und Aufmerksamkeit auf den Fingerzeig der Natur versäumt; so muß nothwendig eine Mißgestalt herauskommen, welche durch ihre Ungleichheiten und den Mangel an Ebenmaß den Weisen selbst im Zweifel läßt, wie er ihr Daseyn in einem so vollkommnen und regelmäßigen System, als die Welt Gottes ist, rechtfertigen soll“ (Werke ed. Gruber XXX p. 144).

Auf ein Zweifaches ist hier die Aufmerksamkeit gerichtet, weitgehend in Übereinstimmung mit der humanitätsphilosophischen Betrachtungsweise: auf die in einem unentwickelten Keime mitgegebenen inneren Fähigkeiten und auf die äußeren Gegebenheiten „glücklicher Einflüsse“ durch welche jene Fähigkeiten zur Entfaltung gebracht werden. Hervorgehoben wird nicht die Bestimmbarkeit des Menschen von Gott her, wie es zu dieser Zeit mit besonderem Nachdruck durch die Pietisten geschah. Wielands Erklärungsweise begnügt sich mit der Angabe von irdischen Tatsachen und diesseitigen Einflüssen, die als zureichende Gründe bei der Erläuterung des menschlichen Bildungsprozesses angeführt werden. Wieland hält also nicht an pietistischen Deutungsversuchen fest, sondern bewegt sich mit seinen Zeitgenossen auf humanitätsphilosophische Vorstellungsweisen zu. Angeleitet wurde er dabei durch Anregungen welche er einerseits von Shaftesbury, andererseits von den französischen Milieutheoretikern empfing. Somit befindet er sich in jener Bewegung, die ausführlich in früheren Kapiteln geschildert worden ist.

Über den viel erörterten Einfluß Shaftesburys auf Wieland[8]) ist in

[8]) Bes. von Walzel, Grudzinski, Stettner, Elson. Vgl. Literaturverzeichnis.

diesem Zusammenhange nur zu sagen, daß mit dem Begriff der „Inneren Form", den Wieland übernahm, die Grundlage für die Anschauung vom Menschen als einem mit bestimmten Anlagen und Fähigkeiten ausgestatteten Wesen, gegeben war. Durch Shaftesbury, den Wieland gerade in der Schweiz als seine Wandlung begann, kennen lernte, wurde die Richtung der Abkehr vom Pietismus bestätigt und weitergeführt, zu der schon Anschauungen Leibniz' und der Aufklärungsphilosophen Anlaß gegeben hatten. Nicht als ein durch die Erbsünde verdorbenes Wesen sieht Wieland jetzt den Menschen an. Der Mensch ist ein gottähnliches Geschöpf, in jedem Einzelnen lebt Gott inwendig, jedem kommt aber dann auch die eigene und eigentümliche Gestalt zu. Aus dem Innern, wo sie angelegt ist, entwickelt sich die Form ihrer individuellen Prägung nach und höchstes Ziel des Menschen ist es, diese Innere Form in harmonischer Ebenmäßigkeit sich entfalten zu lassen.

Den Einfluß der französischen Milieutheoretiker auf Wieland und vor allem auf den Gehalt des „Agathon" hat E. Groß in einem sehr aufschlußreichen Buche dargelegt. Er hat als erster die drei Fassungen des Romans daraufhin untersucht, wie Wieland „die beiden gegensätzlichen Anschauungen aus der Zeit der Konzeption" — die Ideen nämlich eines an Shaftesbury orientierten „ästhetischen Moralismus" und eines von den Franzosen angeregten „milieutheoretischen Naturalismus" — „im Roman zu einer inneren Einheit zu bringen" versuchte (p. 157). Groß hat gezeigt, daß in der ersten Fassung das Gewicht hauptsächlich auf die „Darstellung der Milieutheorie" gelegt wird, in der zweiten Fassung jene Verbindung bewußt angestrebt wird, in der dritten Fassung dann der „naturalistische Standpunkt" absichtlich verlassen wird. Der Verfasser urteilt, es sei Wieland nicht gelungen in dieser Verbindung die Widersprüche und Ungleichheiten zu beseitigen. Das kann nur besagen, daß Wieland nicht zum Standpunkt Goethes und Herders vorzudringen vermochte, oder jedenfalls nicht in der dichterischen Gestaltung des menschlichen Bildungsprozesses jene Synthese von innerem und äußerem Geschehen darzulegen wußte, der Herder umfassende theoretische Begründung und Goethe (in „Wilhelm Meisters Lehrjahre") repräsentative künstlerische Formung gaben.

Die beiden Bestandteile der humanitätsphilosophischen Bildungsidee, die Gedanken der An- und der Ausbildung sind begrifflich, besonders bei der Konzeption des „Agathon", im Geiste Wielands wohl da. In sehr bedeutendem Maße vertritt Wieland milieutheoretische An-

schauungen im Sinne der Franzosen. Der Mensch ist danach nicht vollständig Herr über seine Anlagen. Er kann den Einflüssen, die aus der Umwelt auf ihn eindringen, nicht entrinnen, denn seine Anlagen werden durch diese in gewisse Formen gebracht. Allerdings kann der Mensch versuchen, das Verderbliche auszuschalten. Indem er die Reinheit der inneren Form hochhält, sich aber nicht den gesunden äußeren Einflüssen entzieht, bildet er sich zu der ihm gemäßen Gestalt heran. Dieser milieutheoretische Standpunkt kommt sehr deutlich in einem (später gestrichenen) Absatz aus der ersten Fassung (1766) zum Ausdruck (Zitiert auch von Groß a. a. O. p. 80): Der Autor, sagt er, habe beabsichtigt „aus seinem Helden einen tugendhaften Weisen zu machen, und zwar solchergestalt, daß man ganz deutlich möchte begreiffen können, wie ein solcher Mann — so gebohren — so erzogen — mit solchen Fähigkeiten und Dispositionen — mit einer solchen besondern Bestimmung derselben — nach einer solchen Reihe von Erfahrungen, Entwicklungen und Veränderungen — in solchen Glücks-Umständen — an einem solchen Ort und in einer solchen Zeit — in einer solchen Gesellschaft — unter einem solchen Himmels-Strich — bey solchen Nahrungs-Mitteln (denn auch diese haben einen stärkern Einfluß auf Weisheit und Tugend, als sich manche Moralisten einbilden) — bey einer solchen Diät — kurz, unter solchen gegebenen Bedingungen, wie alle diejenigen Umstände sind, in welche er den Agathon bisher gesetzt hat, und noch sezen wird, — ein so weiser und tugendhaffter Mann habe seyn können, und... unter den nämlichen, oder doch sehr ähnlichen Umständen, es auch noch heuzutage werden könnte..." („Agathon" 1766—1767 Bd. II pp. 297 f.).

Diese Erklärung Wielands, wie auch zahlreiche andere Aussprüche im „Agathon" und in sonstigen Werken und ferner vor allem der Gang der Ereignisse im Roman, zeigen, daß „Klima" und „Umstände" in einem sehr umfassenden Sinne vom Dichter verwendet werden. Wieland versteht unter diesen Begriffen etwa das, was Herder und Humboldt (vgl. Kap. II dieser Arbeit) darunter begreifen. Sie bedeuten also nach ihm „physische Umwelteinflüsse" mannigfaltigster Art, wie „Klima (im engeren Sinne), Regierungsform, Staatsgröße, Ernährung, Handel, Künste, Wissenschaften, Erziehung, Religion, Lebensart Umgang und Gesellschaft" (Groß a. a. O. p. 95). Durch diese Mächte werden die inneren Anlagen des Menschen geformt.

Das Milieu als die Summe der Umweltsfaktoren besitzt nun nicht bei Wieland wie z. B. bei Helvetius alleinigen bestimmenden Einfluß bei der Bildung des Menschen. Wieland verwirft schon in der Zeit

seiner größten Annäherung an die französischen Milieutheoretiker die Ansicht des Helvetius, daß alle Menschen bei der Geburt gleichartig beschaffen seien. In den sechziger Jahren trägt er sich mit dem Gedanken einer Widerlegung des Helvetius unter dem Titel „Von der natürlichen Gleichheit der Menschen, wider den Helvetius". Der Grund zu dieser Verwerfung des extremen milieutheoretischen Standpunktes eines Helvetius liegt in der Bedeutsamkeit des Einflusses, den um eben dieselbe Zeit Shaftesbury auf Wieland ausübt. Die Ausführungen Grudzinskis und Groß' können leicht den Eindruck erwecken, Wieland habe zeitweise den Standpunkt Shaftesburys ganz verlassen. Das ist keineswegs der Fall und Groß sagt selbst richtig (a. a. O. p. 17): „Der ästhetische Moralismus Shaftesbury blieb im wesentlichen Wielands Weltanschauung." Er ist als Fundament auch bei der Niederschrift der ersten Fassung des „Agathon" vorhanden, nur verquickt mit den neuerworbenen milieutheoretischen Anschauungen, mit denen er dann vor allem in der zweiten Fassung in, wie man interpretieren kann, humanitätsphilosophischer Weise verbunden werden sollte. Ein Ausgleich sollte geschaffen und dichterisch dargestellt werden zwischen den beiden die Bildung des Menschen bestimmenden Faktoren der innerlich mitgegebenen eigentümlichen Form und der von außen herantretenden umgestaltenden Kräfte. Einheitlich und widerspruchslos konnte die Verbindung aber nur so vorgenommen werden, daß der Bildungsprozeß zu einer Entfaltung der inneren Anlagen an den äußeren Gegebenheiten, zu einer Darlegung der inneren Form unter Förderung seitens der umgebenden Kräfte, wurde[9]).

---

[9]) Blankenburg hat in seinem „Versuch über den Roman" (1774), den er unter dem Eindruck des „Agathon" schrieb, gerade diese Intention des Dichters oft und anerkennend hervorgehoben und die Durchführung dieses Gedankens zu einer Hauptforderung an den „modernen" Roman gemacht. Vgl. z. B. p. 326: „Wir sind alle das, was wir sind, nur durch diese Abwechslung der verschiedenen Begebenheiten geworden. Das All ist so eingerichtet, daß ein Mensch nicht seine Bildung erhalten kann, ohne durch mannigfaltige Begegnisse hindurch zu gehen. Der Dichter muß also auf sie treffen, wenn er seine Person zu einem Menschen bilden, oder uns die innre Geschichte eines Menschen geben will." p. 388: „Um das Innre irgend eines Menschen wahrhaft zu behandeln, Ursach und Wirkung immer in genauer Verbindung zu zeigen, muß man die äußern Umstände, die auf dies Innre zurückwirken können, und immer darauf wirken, in die genaueste Erwägung ziehen. Wer es uns aufklären, wer uns die innre Gestalt irgend eines Menschen anschauend darlegen will, muß alle die äußern Umstände genau kennen, die auf seine Ausbildung Einfluß haben, und gehabt haben. Dieser Einfluß ist sehr gewiß." p. 432: „Wenn es das Werk der weisen Vorsehung ist, daß sie uns, zur Ver-

Zu einer Synthese in dieser Gestalt ist es bei Wieland nicht gekommen; die Unklarheit, welche hinsichtlich des Bildungsideals im „Agathon“ herrscht, ist darauf zurückzuführen, daß in der Abkehr von pietistischen Vorstellungen die neue (humanitätsphilosophische) Position nicht voll erreicht wurde. Das Bildungideal, welches nur undeutlich im „Agathon“ zu erkennen ist, kann nicht als identisch mit dem Herders und Goethes angesprochen werden.

Thema des Romans ist die Harmonisierung der sinnlichen und geistigen Anlagen in einem jungen Menschen, in der Weise, daß er aus der übertriebenen Geistigkeit durch die von äußeren Faktoren bewirkte Freigabe der sinnlichen Anlagen, bei Hochhaltung der inneren Form bloß äußerlichen Bestimmungen gegenüber, zu der ihm gemäßen Gestalt geführt wird. Vielseitig begabt, aber schwärmerisch veranlagt ist er am Anfang, erfahren und umsichtig am Ende. Er wandelt sich unter den Einflüssen, denen er von außen preisgegeben wird. Kräfte, die in seiner Seele schlummerten, die in der schwärmerischen Haltung unterdrückt waren, werden durch sinnliche Erfahrungen freigesetzt. Durch Ruhm und Niederlage, durch Glück und Enttäuschung in der Liebe, durch Abenteuer und Erlebnisse mannigfaltiger Art in vielen Zonen gewinnt er an Reife, wird er gebildet. Schon rein äußerlich ist in diesem Bildungsgang der extreme Gegensatz zu jenem religiöser Prägung erreicht. Und vor allem ist der Held kein außerordentlicher Mensch in diesem Sinne, daß seine Bildung ein Werk der Vorsehung genannt werden kann. Das ist der große Unterschied zu Jung Stillings Erzählung pietistischer Färbung. In einer wichtigen Hinsicht aber erinnert die Gestaltung des Bildungsganges in Wielands Roman an diejenige in Stillings Lebensbeschreibung. Dieser Umstand ist es auch, der die Zuordnung des „Agathon“ zu den humanitätsphilosophischen Bildungsromanen als unzulässig erscheinen läßt.

Jung Stilling erkannte in seiner Seele zwei Grundtriebe — einen göttlichen und einen sündhaften. Der Bildungsgang bestand dann in der progressiven Durchdringung des ganzen Wesens des „Helden“ mit jenem,

---

vollkommnung unsrer selbst und ihres Ganzen, diese Leidenschaft gegeben, und zur Entwickelung und Ausbildung derselben, in die Schöpfung Veranlassungen gelegt hat: sollte nicht der Dichter, er, der eigentliche Nachahmer des Schöpfers durch die Schöpfung seiner kleinen Welt, die Absichten des höhern Schöpfers befördern und ihre Erreichung erleichtern helfen?“ p. 392: „Die Ausbildung und Formung, die ein Charakter durch seine mancherley Begegnisse erhalten kann, oder noch eigentlicher seine innre Geschichte, (ist) das Wesentliche und Eigenthümliche eines Romans.“

bei möglichster Unterdrückung des anderen. Der Bildungsprozeß war keine harmonische Entfaltung beider Grundtriebe gewesen, sondern eine Korrektur am Menschen, der unvollkommen war, solange der sündhafte Grundtrieb vorherrschte.

In umgekehrter Weise wird nun gewiß bei Agathon gerade der „Welttrieb" erweckt und der überspannte „Jenseitstrieb" gehemmt. Der Held wird „seraphischen" Neigungen entwöhnt und „menschlichen" Gefühlen zugängig gemacht. Die Harmonisierung der geistigen und sinnlichen Anlagen, letztes Ziel dieses Bildungsganges, wird im Falle Agathons dadurch erreicht, daß die sinnlichen Kräfte, welche Jung Stilling zu verdrängen sich bemühte, zur Geltung gebracht werden. Hier bestimmt nicht mehr der Gedanke der Erbsünde den Verlauf der Bildung, die sinnliche Natur des Menschen wird nicht mehr als verdorben und daher der Erneuerung bedürftig angesehen. Gerade eine „sinnliche Wiedergeburt" des Menschen, pietistischen Übertreibungen entgegen, sollte bewirkt werden. In dieser Hinsicht gehört der „Agathon" in jene Bewegung hinein, die eine Abkehr von pietistischen Anschauungen bedeutete und die Voraussetzung für den humanitätsphilosophischen Standpunkt bildete.

Auf dem Wege, der zur Humanitätsphilosophie führt, ist der Gesichtspunkt, von dem aus der „Agathon" geschrieben wurde, ein Zwischen-, und kein Endstadium. Der in diesem Roman geschilderte Bildungsgang muß auch Korrektur genannt werden und kann nicht als Entfaltung von Anlagen im humanitätsphilosophischen Sinne gelten. Die Anlagen des Helden werden in zwei Teile geschieden und auf einander bezogen. Durch diese Zweiteilung und Beziehung des einen Komplexes auf den anderen erhält der Bildungsgang des Helden den Charakter eines Läuterungsweges. Durch die Erfahrungen in der Welt wird der eine Anlagenkomplex in Bewegung gesetzt — insofern ist der Roman auch die Erzählung einer Bildung als Entfaltung von Anlagen. Dann aber wird der andere „Grundtrieb" durch diese Entwicklung abgeändert und er wiederum läutert die Tendenz zur Sinnlichkeit. Wieland hebt selbst mehrfach (so z. B. in dem p. 146 dieser Arbeit angeführten Abschnitt) hervor, er habe die Absicht gehabt, „aus einem Helden einen tugendhaften Weisen zu machen"; ein anderes Mal sagt er, Agathon sollte durch „verschiedene Umstände geführt" werden, um „seine Tugend zu prüfen, zu läutern und zu der gehörigen Consistenz zu bringen" („Agathon" 1767 p. 294). Die Konsistenz tugendhafter Anlagen ist nun nicht das Resultat eines Entfaltungsablaufs, sondern das Ergebnis eines

Korrektionsprozesses. Nicht die im Keime vorhandenen Anlagen werden durch den Einfluß äußerer Umstände entfaltet, wodurch der Mensch an Format gewinnt, sondern eine unfertige Gestalt wird durch Ergänzungen und durch Abänderungen in die „gehörige Form" gebracht. Die Erzählung veranschaulicht also kein Wachstum des Menschen im humanitätsphilosophischen Sinne. Die Etappen, die Agathon zwischen Delphi und Tarent durchläuft, sind so viele Stadien der Korrektur und Bekehrung, nicht aber durchaus der Entfaltung.

In dieser Weise tragen sowohl Hippias als auch Archytas zur Bildung Agathons bei. Jener verhilft dazu, die unterdrückten Anlagen freizusetzen und die Umwandlung des Helden herbeizuführen; dieser vollendet den Prozeß, indem er dann Agathon die „gehörige Consistenz" verleiht. Keiner ist (im religiösen Sinne) Vorbild des Helden. Was jener zu wenig besitzt, hat dieser zu viel. Keiner von beiden hat bei Agathon ganz unrecht, oder ist ganz im Rechte — auch Hippias trägt in positiver Weise zur Wandlung des Helden bei, denn die erste Umgestaltung in die gehörige Form geschieht mehr oder weniger direkt durch ihn; und auch Archytas vertritt ein Ideal, das nur für einen Menschen seiner besonderen Art gelten kann, nicht aber für jeden Ziel zu sein braucht.

Archytas ist wohl für Agathon maßgebender als Hippias, denn seine Anschauung von der menschlichen Vollkommenheit ist das Ideal, zu dem Wieland seinen Helden führen will: „Worin anders könnte die höchste denkbare Vollkommenheit der Menschheit bestehen, als in einer völligen, reinen, ungestörten Harmonie dieser beiden, zu einer verbundenen Naturen?" (d. h. der „thierischen und der „geistigen" Natur des Menschen) („Agathon" 1794 II p. 301). Dahin zielte auch die ganze Entwicklung des Helden ab, zu dieser Harmonisierung zweier Naturen, deren eine am Anfang in überschwenglichem Maße vorhanden war, um durch die zweite, die erst geweckt werden mußte, korrigiert und mit ihr übereinstimmend verbunden zu werden. Dieses Verbinden und Harmonisieren ist aber, das sei nochmals gesagt, keine Entfaltung im humanitätsphilosophischen Sinne.

Eine solche humanitätsphilosophische Bildungsidee vertrat Wieland allerdings auch, so beispielsweise im „Plan einer Akademie zur Bildung des Verstandes und Herzens junger Leute"; er läßt sie dann auch nachträglich von Hippias befürwortet werden. In „Agathon und Hippias. Ein Gespräch im Elysium" („Attisches Museum" Band III Heft 2 p. 269 pass.) vertritt Agathon das Ideal des „vollkommenen" d. h. allgemeinen, nicht individuellen Menschentums, Hippias aber sagt (p. 289): „Der

Unterschied zwischen dem Löwen und dem Hunde, dem Falken und der Ente, der Biene und der Ameise, ist nicht so groß, als der, zwischen dem Menschen, der auf der untersten, und dem, der auf der obersten Stufe steht: und der wahre Grund dieses Unterschieds liegt nicht, wie viele meynen, in der Ausbildung, sondern in der inneren Form selbst, welche sich wohl verbilden, verzerren und verstümmeln, aber nicht anders ausbilden läßt, als durch Entwicklung; nicht wie der Künstler aus demselben Marmorblock einen Apollo oder Marsyas bilden kann, sondern wie der Keim einer Pflanze Stiel, Blätter, Blume usw. aus sich selbst herausbildet, wiewohl auch Boden, Wasser, Luft, Wärme, Licht, und andere äußere Ursachen das ihrige dazu beytragen müssen."

Hier also spricht Hippias der humanitätsphilosophischen Anschauung von der Bildung das Wort. Bildung ist die Entfaltung der inneren Anlagen an äußeren „Umständen", nach Analogie des Wachstums der Pflanze. Agathon aber teilt diese Ansicht nicht, obwohl er zu einem Ausgleich mit Hippias zu kommen sucht. Auch der Roman seines Lebens ist keine eindeutige Darstellung eines solchen Bildungsganges. Der Bildungsprozeß im „Agathon" ist nur teilweise ein Entfaltungsablauf; im Wesentlichen ist er (gewiß an äußeren Umständen sich vollziehende und überhaupt zur humanitätsphilosophischen Anschauung hinführende) Korrektur.

*

Erst in Goethes „Wilhelm Meisters Lehrjahre" wird der Bildungsgang ganz programmatisch zur Entfaltung „vorgegebener" Anlagen an den Gegebenheiten der Außenwelt. Als ein Roman dieser Intention ist der „Wilhelm Meister" oft erkannt und besonders von Gundolf und Wundt meisterhaft dargestellt worden. Es kann also nicht die Absicht vorliegender Arbeit sein, Goethes Roman wiederum in allen Einzelheiten von diesem Standpunkt aus zu untersuchen. Der Hauptzweck war eine Erhellung der Hintergründe, der Versuch zu zeigen, in welcher Kombination die Voraussetzungen für den Grundgedanken da sein mußten, bis diejenige Romanform erscheinen konnte, als welche „Wilhelm Meisters Lehrjahre" erkannt wird. Die unübertrefflichen Analysen dieses Romans als eines (humanitätsphilosophischen) Bildungsromans müssen hier als bekannt vorausgesetzt werden. Nur einige Hauptmomente seien zum Abschluß des gegenwärtigen Gedankenganges angeführt.

Thema des goetheschen Werkes ist also die Entfaltung innerer Kräfte an der Außenwelt. Das Thema ist Bildung und diese wird ge-

sehen als die Gestaltung der Totalität mitgebrachter Anlagen an den fördernden Einflüssen der Umwelt[10]).

Es ist gezeigt worden, wie Goethes naturwissenschaftliche Forschungen ihn zu Ansichten geführt haben, die Voraussetzung sein konnten für diese Bildungsidee; oder besser gesagt: die Grundkonzeptionen, welche Goethe zu gewissen naturwissenschaftlichen Erkenntnissen hinleiteten, waren zugleich diejenigen, welche für seinen Begriff der Bildung bestimmend wurden. Seine Bildungsidee wurde dann durch die Ergebnisse seiner naturwissenschaftlichen Forschungen bestätigt und ergänzt.

In der Tat hat in der ersten Fassung des Romans, die in Zeiten entstand, da Goethes naturwissenschaftliche Anschauungen noch nicht gereift waren, da er die Natur mehr mit der Begeisterung des Dichters als mit der Untersucherfreude des Forschers ansah, da er sie mehr hymnisch pries als wissenschaftlich zu erkennen suchte, diese Bildungsidee noch nicht die zentrale Bedeutung erlangt, die ihr in den „Lehrjahren" eingeräumt wird. Gewiß heißt es einmal in der „Theatralischen Sendung" von Wilhelm: „Welcher Vorteil für ihn, daß er alle Anlage hat, sich in diesem neuen Klima auszubilden" (Weim. Ausg. LII p. 101) und praktisch läuft der Lebensweg Wilhelms schon in diesem Roman auf eine Bildung durch die Welt hinaus. Aber eine umfassende oder irgendwie theoretisch durchdachte Bildungsidee liegt diesem Roman noch nicht zugrunde. Er ist Theaterroman im Vergleich zu den „Lehrjahren". Er ist gewiß schon (wenigstens der ersten Intention nach) Bildungsroman; er ist aber noch kein Bildungsroman humanitätsphilosophischer Prägung. Die „Theatralische Sendung" weist noch Merkmale der vorklassischen Periode auf, da die Bildung nicht des Menschen überhaupt zur Humanität, sondern des außergewöhnlichen Menschen, des Künstlers, zu seinem Künstlertum, Goethes eigenstes Problem war. Am Anfang steht bei Goethe nicht das allgemeine Bildungsproblem, sondern die konkrete Frage: Wie bildet sich der Künstler? Dabei ist es ihm vor allem um den Entscheid in zwei Fragen zu tun: Bildet sich der Künstler in der unendlichen Hingabe an das All oder

---

[10]) Aus dem bisher Gesagten und aus den noch folgenden Ausführungen muß es klar sein, daß die Ansicht H. A. Korffs („Geist der Goethezeit", 2. Teil, 2. Buch, p. 243), die Entwicklung Wilhelm Meisters sei eine „absolut innerliche" zu nennen, nicht befürwortet werden kann. Für den Bildungsbegriff Goethes reicht Leibniz' Entwicklungsgedanke nicht aus. Korff hat die Bedeutung der „Anbildung" zugunsten der „Ausbildung" zu wenig betont.

geschieht seine Bildung in einer titanischen Selbstbehauptung dem Außen gegenüber? Und inwiefern sind in ihm die im All spielenden Kräfte vorhanden, die nun so oder so gebildet werden sollen? Hingabe und Selbstbehauptung sind die Hauptmotive zweier etwa gleichzeitig entstandener Gedichte — „Ganymed“ und „Prometheus“, Die beiden Haltungen erscheinen verbunden oder getrennt auch in den größeren Werken dieser Zeit, so im „Werther“ und im „Egmont“.

In neuem Zusammenhange betrachtet ist es die Frage, ob der Bildungsprozeß als eine An- oder als eine Ausbildung mitgebrachter Anlagen anzusehen ist. In seiner Sturm- und Drangzeit stellt Goethe die Idealität sowohl der An- als auch der Ausbildung, sowohl der Hingabe als auch der Selbstbehauptung dar. Verquickt ist diese Haltung mit der Anschauung von der Vorgegebenheit und Bildsamkeit allhafter Kräfte im Einzelmenschen im Sinne des Sturms und Drangs. Im Unterschied von der Haltung mancher seiner Zeitgenossen stand bei Goethe die Lösung des Problems nach seinen beiden Seiten nicht endgültig fest. Die Auseinandersetzung damit wurde ihm zu einer sehr persönlichen Angelegenheit, vor allem seit der Übersiedelung nach Weimar. Niedergelegt ist der Beginn der Wandlung, welche Goethe durchmacht, vor allem in der „Theatralischen Sendung“. „Goethes Grundtendenz, sein Ich an der Welt zu bilden, und mit ihr ins Gleichgewicht zu bringen, das große Problem jener Jahre, ist der Ursprung und der Gegenstand dieses Romans... Die Welt erscheint nicht mehr als der bloße Widerstand woran oder worin das Ich sich bricht, sondern als ein aktiv bildendes Element“ (Gundolf „Goethe“ pp. 335, 336).

In diesem Ausspruch wird auf ein Hauptmerkmal der Entwicklung Goethes in Weimar hingewiesen. Bildender Wert kommt jetzt der Welt zu; gleichzeitig weiß Goethe die Kräfte des sich bildenden Einzelnen hochzuschätzen. Es gilt ihm der Versuch, die beiden Haltungen, welche er in der Sturm- und Drangzeit als Alternativen empfunden hatte, harmonisch zu verknüpfen. Er verbindet nun die Sehnsucht nach Hingabe mit dem Willen zur Selbstbehauptung. Das gelang ihm auch, indem er allmählich Bildung als die Entfaltung vorgegebener Anlagen durch Hingabe an die äußeren Kräfte, als Ausbildung innerer Anlagen durch Anbildung von außerpersönlichen Impulsen, zu begreifen lernte. Dabei werden nun auch innere und äußere Kräfte nicht mehr lediglich vom kosmischen Standpunkt aus gesehen, sondern jene in einzelmenschlicher, diese in weltlicher und gesellschaftlicher Beschränkung gefaßt und anerkannt.

Im „Werther“ wird die Welt noch als eine Macht dargestellt, welche mehr hemmenden denn fördernden Einfluß auf das innere und innerliche Leben des besonderen Menschen ausübt. Welt ist hier Gesellschaft — eine ganz andere Macht als die Natur, mit welcher der einsame Mensch sich (wenigstens ab und zu) harmonisch eins fühlen kann. Das ist noch ein Standpunkt, welcher der pietistischen Haltung nahe kommt. Der Mensch bewahrt sein Inneres vor dem entheiligenden Kontakt mit der Welt. Die Seelenhaltung im „Werther“ ist aber nicht mehr die religiöse des Pietismus, denn sie ist eine vorwiegend weltliche und hat Bezug nicht auf die jenseitige Aufgabe des Menschen, sondern vorzüglich auf seine Existenz im Diesseits. Sie gehört damit nicht mehr in die Welt des Pietismus hinein.

Einen Schritt weiter zur Humanitätsphilosophie ist Goethe dann bei der Niederschrift der „Theatralischen Sendung“ gelangt. Die ersten Anfänge zu dem Roman liegen in der Wertherzeit[11]). Welt- und vor allem berufsfeindliche Stimmungen finden sich noch deutlich in der Urform vor. So heißt es einmal, Wilhelm halte das Gewerbe „für eine drückende Seelenlast, für Pech, das die Flügel seines Geistes verleimte, für Stricke, die den hohen Schwung der Seele fesselten, zu dem er sich von Natur das Wachsthum fühlte“ (Bd. LI p. 42). Die Befreiung aus der bürgerlichen Enge kommt ihm durch den Drang zum Theater, der schon früh in ihm erweckt worden war und ihm ein reicheres Leben in Phantasie und Wirklichkeit zuführte, als das bürgerliche Milieu es ihm erlaubte.

Der überaus größere Teil der „Theatralischen Sendung“ wurde aber nach der Wertherzeit verfaßt. In ihr wird auch die Welt sehr weitgehend als förderndes Element in der Bildung des Menschen anerkannt. Die Abkehr von der pietistischen Anschauung einer Verderblichkeit alles weltlichen Einflusses ist nun vollzogen. Auch jene Zweiteilung der Seele in Grundtriebe, von denen ein Teil als göttlich, der andere als sündhaft angesehen wird, ist jetzt aufgegeben zugunsten einer Anerkennung des ganzen menschlichen Naturells. In der „Theatralischen Sendung“ wird also e i n Grundtrieb dargestellt und Wilhelms Lebensweg ist hier die Entfaltung des einen Dranges in und an der Welt.

Diese Bildung aber, obwohl sie nicht nur in, sondern auch an der Welt geschieht, ist hier in der „Theatralischen Sendung“ noch keine echt humanitätsphilosophische zu nennen. Sie hat noch nicht die Allge-

---

[11]) Für die Entstehungsgeschichte vgl. H. Berendt: „Goethes ‚Wilhelm Meister‘“, Schriften der Literarhistorischen Gesellschaft Bonn, Bd. X.

meingültigkeit, welche dieser zugehört. Bildungssubjekt ist noch der außergewöhnliche Mensch, das Genie der Sturm- und Drangperiode. Der Wilhelm der „Theatralischen Sendung" ist ein Künstler, der seinem Künstlertum und seiner großen nationalen Bestimmung entgegengebildet werden soll. Er ist nicht bereits jener „mittelmäßige" Mensch, als den ihn tadelnd die Romantiker erkannten. Erst in den „Lehrjahren" wird er das und mußte es bei der Wandlung, die Goethe selbst durchmachte, werden. Denn der klassische Goethe sieht überall das allgemeingültige Gesetz und also betrachtet er nun auch den menschlichen Bildungsprozeß vom generellen Standpunkte aus, nicht mit Bezug allein auf den außerordentlichen, sondern jetzt auf jeden Menschen. Zu dieser Neuorientierung trugen in nicht unwesentlicher Weise Goethes Naturstudien bei, deren Gegenstand und Ergebnis gerade seine Bildungsidee so weitgehend beeinflußten.

Aber auch aus einem ganz anderen Grunde änderte sich die Gestalt Wilhelms zwischen der „Theatralischen Sendung" und den „Lehrjahren". Rückschauend sagt Goethe am 14. Februar 1819 (Tag- und Jahreshefte zu 1782—1786): „Die Anfänge ‚Wilhelm Meisters' hatten lange geruht. Sie entsprangen aus einem dunkeln Vorgefühl der großen Wahrheit: Daß der Mensch oft etwas versuchen möchte, wozu ihm Anlage von Natur versagt ist, unternehmen und ausüben möchte, wozu ihm Fertigkeit nicht werden kann." Goethe weist hier nicht auf die ursprüngliche Intention, aus der die „Theatralische Sendung" verfaßt wurde, hin, denn Wilhelm sollte ja anfänglich zu der seinem Theaterdrange gemäßen Bestimmung gebildet werden. Die Notiz bezieht sich auf die Umgestaltung, welche die Grundidee des Romans in Italien erfuhr, wodurch aus der „Theatralischen Sendung" die „Lehrjahre" wurden. Persönliche Erfahrungen Goethes und vor allem die Einsicht, welche Goethe in Rom in das Leben Karl Philip Moritz' gewann, veranlaßten die Abänderung. Goethes Enthusiasmus für das Theater war zu dieser Zeit am Erlöschen und in Moritz trat ihm ein Mann entgegen, der wie sein Held Wilhelm von einem glühenden Theaterdrang beseelt gewesen war[12]). Bei Moritz hatte sich dieser Trieb als ein irriger erwiesen und er stellte ihn auch, wie hervorgehoben worden ist, im „Anton Reiser" als einen solchen dar. Goethe entdeckte viele Ähnlichkeiten in seinem und Moritzens Leben („Er ist wie ein jüngerer Bruder von mir" „Moritz wird mir wie ein Spiegel vorgehalten" „Ließ doch Anton

[12]) Für Hinweise auf diese Zusammenhänge vgl. Berendt, a. a. O. pp. 132 bis 140.

Reiser ein psychologischer Roman von Moritz, das Buch ist mir in vielem Sinne werth") und diese Schicksalsgleichheit machte großen Eindruck auf ihn. Hier ist der äußere Anlaß zu jener Neuorientierung im „Wilhelm Meister" zu suchen, wodurch zwischen der Verfassung der „Theatralischen Sendung" und der „Lehrjahre" Goethe seinen Helden als für die Bestimmung untauglich anzusehen beginnt, die er ihm ursprünglich zugedacht hatte. Die Konzeption des Romans ist somit ganz geändert. Hätte Goethe das Werk als „Theatralische Sendung" zu dieser Zeit vollendet, so wäre gewiß zum Thema desselben die Unvereinbarkeit von Anlage und Drang, die Untauglichkeit Wilhelms zum Beruf, nach dem es ihn drängte, geworden. Motiv der Dichtung auf dieser Stufe müßte die Korrektur des Dranges durch Erprobung in der Welt gewesen sein. Somit wäre die „Theatralische Sendung" in dieser hypothetischen Endgestalt kein humanitätsphilosophischer Bildungsroman geworden.

Aber der Gedanke der Korrektion war kein so überaus bedeutender bei Goethe, daß er den Inhalt des ganzen Romans bestimmen sollte. Dominierend war eigentlich der Impuls zu jener anderen Abänderung, wodurch die Bildungsidee, welche dargestellt werden sollte, an Allgemeingültigkeit gewann. Zutiefst war es Goethe nicht darum zu tun, zu zeigen, wie Menschen bei der Bildung zum Beruf oft Irrwege beschreiten, sondern er wollte wahre Menschenbildung auch von ihrer positiven Seite und in einem allgemeingültigen Sinne darstellen. So steht dann in den „Lehrjahren" die humanitätsphilosophische Bildungsidee im Zentrum der Dichtung. Ein junger Mensch, der aber kein außergewöhnlicher sein soll, wird in freier Weise der Lebensform und dem Beruf entgegengebildet, die der Totalität seiner Anlagen nicht widersprechen. Die Korrektion wird nun zu einer, gewiß wichtigen, der Idee des Ganzen jedoch streng eingegliederten, Teilkonzeption. Die Erkenntnis der Unvereinbarkeit von Anlage und Drang beim Helden wirkt sich jetzt so aus, daß der Drang aufgegeben wird zugunsten einer Ausbildung der wirklich vorhandenen Anlagen. Die wachsende Einsicht in die Unzulänglichkeit des Dranges — sie wird nun auch dem Helden zugeteilt — wird zu einem der mancherlei Stadien der ganzen Entwicklung, führt den Helden seiner wahren Bestimmung näher, läßt ihn den Wert seiner eigentlichen Anlagen besser erkennen.

Bedeutsam ist die Interpretation, die Wilhelm in den „Lehrjahren" von seinem Theaterdrang selbst gibt[13]). „Er überzeugte sich, daß er nur

[13]) 5. Buch 2. u. 3. Kap. (Weim. Ausg. Bd. XXII, pp. 146—153)

auf dem Theater die Bildung, die er sich zu geben wünschte, vollenden könne...“ Werner hatte an Wilhelm geschrieben: „...Du kannst dich nach Belieben in der Welt umsehen; denn die beste Bildung findet ein gescheidter Mensch auf Reisen.“ Wilhelm aber antwortet: „Daß ich dir's mit Einem Worte sage, mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht... Ich habe nun einmal gerade zu jener harmonischen Ausbildung meiner Natur, die mir meine Geburt versagt, eine unwiderstehliche Neigung. Ich habe, seit ich dich verlassen, durch Leibesübung viel gewonnen; ich habe viel von meiner gewöhnlichen Verlegenheit abgelegt und stelle mich so ziemlich dar. Eben so habe ich meine Sprache und Stimme ausgebildet, und ich darf ohne Eitelkeit sagen, daß ich in Gesellschaften nicht mißfalle. Nun läugne ich dir nicht, daß mein Trieb täglich unüberwindlicher wird, eine öffentliche Person zu sein, und in einem weitern Kreise zu gefallen und zu wirken. Dazu kömmt meine Neigung zur Dichtkunst und zu allem, was mit ihr in Verbindung steht, und das Bedürfnis, meinen Geist und Geschmack auszubilden, damit ich nach und nach auch bei dem Genuß, den ich nicht entbehren kann, nur das Gute wirklich für gut und das Schöne für schön halte. Du siehst wohl, daß das alles für mich nur auf dem Theater zu finden ist, und daß ich mich in diesem einzigen Elemente nach Wunsch rühren und ausbilden kann.“

Die Bedeutsamkeit dieses Briefes liegt nicht nur darin, daß auch Wilhelm sich zu der Idee bekennt, welche Thema der Dichtung ist, sondern mehr noch in der Anschauung, die der Held nun vom Theater besitzt. In der „Theatralischen Sendung“ war das Theater Endzweck und der Beruf des Schauspielers Ziel an sich gewesen, wenn auch mit großer nationaler Absicht. Hier aber zeigt sich das Wirken auf der Bühne als ein bloßes Mittel. Die Tätigkeit des Schauspielens trägt dazu bei, den Menschen auszubilden und zwar schicklicher als das Reisen, welches Werner empfiehlt, weil der Schauspieler sich nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv verhält, weil seelische und körperliche Anlagen geübt werden, wodurch der Mensch an Statur gewinnt und nicht nur fiktiv „darzustellen“ lernt. Die Bühne ist die Konzentration der Bildungsmöglichkeiten. Aus dem Drange zum Theater als Stätte der Schauspielkunst wird die Neigung zur Bühne als Anstalt der Bildung. Dem beruflichen Schauspielen übergeordnet wird das menschliche Werden, zu welchem jenes einen Beitrag liefern soll. In der Gesamtkonzeption der Dichtung wird die Erfahrung, die Wilhelm auf der Bühne macht, nun zum Teil jenes Erfahrungskomplexes, wodurch er gebildet wird.

Wilhelm sieht das Theater noch als vorteilhafteste, ja einzige Bildungsstätte an. Er muß erst zur Erkenntnis geführt werden, daß er zum Schauspieler nicht berufen ist und ferner, daß nicht die Bühne, sondern das Leben — und zwar vor allem das Leben nicht so sehr der bürgerlichen als der adligen Gesellschaft — im wahren Sinne bildend ist. Er muß seine eigene Untauglichkeit und die Untauglichkeit des Ortes, an dem er ist, einsehen lernen. Hier bleibt also der Korrektionsgedanke beibehalten, aber wieder nur als Teil der Gesamtanlage.

Goethe macht die Turmgesellschaft zur Vollstreckerin dieser Aufgabe. Die Vereinigung „gebildeter" Menschen beläßt Wilhelm, ihren Prinzipien gemäß, in der Verirrung, bis er für die höheren Zwecke reif ist, und leitet ihn einem freieren Leben zu, in dem dann seine Bildung weiter gefördert wird.

Die Prinzipien, nach denen die Turmgesellschaft die zu Bildenden leitet, sind diejenigen der humanitätsphilosophischen Bildungsidee. Diese Männer ehren die Anlagen, die jedem Einzelnen eigen sind, beeinflussen nicht von sich aus direkt den Drang, der aus dem Innern des Menschen kommt, sondern ordnen im Verborgenen die Umstände an, durch welche der Lehrling auf eigene Weise gebildet wird. Sie lassen ihn irren, damit aus der Verirrung die Einsicht in die wahre Bestimmung desto klarer hervorleuchte. Der Irrweg ist also hier kein Abweg, die mittlere Stufe des triadischen Verlaufs, der hier nachklingt, ist positiv bewertbar. So sagt die Stimme im Turm: „Nicht vor Irrthum zu bewahren, ist die Pflicht des Menschenerziehers, sondern den Irrenden zu leiten, ja ihn seinen Irrthum aus vollen Bechern ausschlürfen zu lassen, das ist Weisheit der Lehrer" (Weim. XXIII p. 122). Und Wilhelm weiß, wie er diesen Satz auf sich zu beziehen hat: „Von welchem Irrthum kann der Mann sprechen? sagte er zu sich selbst, als von dem, der mich mein ganzes Leben verfolgt hat, daß ich da Bildung suchte, wo keine zu finden war, daß ich mir einbildete, ein Talent erwerben zu können, zu dem ich nicht die geringste Anlage hatte" (ibid. p. 123).

Wirkliche Anlagen aber weiß die Turmgesellschaft zu ehren, jede Anlage ist für sie auch wert entwickelt zu werden. „Wenn einer nur das Schöne, der andere nur das Nützliche befördert, so machen beide zusammen erst einen Menschen aus" (ibid. p. 217). Jede Anlage muß aber ganz für sich entfaltet werden, eine darf sich nicht mit der anderen vermengen; in einer „Art von Absonderung" geschieht die wahre Bildung. „Sobald der Mensch an mannichfaltige Thätigkeit oder mannichfaltigen Genuß Anspruch macht, so muß er auch fähig sein, mannigfaltige

Organe an sich gleichsam unabhängig von einander auszubilden“ (ibid. p. 251).

Durch Humanität und Toleranz unterscheidet sich die Tätigkeit der Turmgesellschaft von der des Bundes in Jung Stillings Heimwehroman. Hier wird nicht die Entfaltung von Anlagen, sondern die Bewahrung der Form bezweckt. Nicht durch den Irrtum hindurch geht der Lehrling um geläutert weiterschreiten zu können, sondern lauter ist er nur, indem er jeden Fehltritt vermeidet und Versuchungen widersteht, bis ihm die Rettung kommt. Darin drückt sich der Unterschied zwischen den in diesen beiden Romanen erscheinenden Begriffen des Irrtums und der Sünde aus, daß diese (im Heimwehroman) negativ, jener (im „Wilhelm Meister“) jedoch auch positiv bewertet wird.

F. J. Schneider hat in einem aufschlußreichen Buch den Einfluß des Freimaurergedankens auf gewisse Romane des 18. Jahrhunderts nachgewiesen und gezeigt, daß ein Schicksalsglaube dabei mitwirkt. Die Helden solcher Romane sind „immer in der Unterwerfung unter der Leitung dieser ‚höheren Macht‘[14])“.

Für „Wilhelm Meister“, den Roman einer Bildung, hat dieser Gedanke nun eine besondere Bedeutung. Er bringt mit sich eine Vertiefung der Bildungsidee. Das Schicksalhafte im Leben gehört ebenso zu den bildenden Mächten, zu den Gegebenheiten, durch welche die Entfaltung der inneren Anlagen stattfindet, wie das Getriebe der Welt, in der und durch die sie erfolgt. Schicksal ist aber noch mehr der Urgrund des Lebens, das übersinnlich Leitende, wodurch die Anlagen gegeben und die Umstände des Lebens angeordnet werden, welche den Bildungsgang des Menschen bestimmen. In Mignon und dem Harfner treten Wilhelm daher schicksalsbeladene Gestalten entgegen und sie schließen sich gerade an ihn, den Bildsamen, an.

In der Turmgesellschaft aber verkörpert sich jene leitende Schicksalsmacht, die den Bildungsgang des Helden bestimmt. Im Roman suchte Goethe übersinnliche Mächte in ihren diesseitigen Beziehungen und symbolhaft in menschlicher Verkleidung darzustellen. Gleichzeitig durften sie im Roman nicht als bloß passive Mächte erscheinen. Goethe nahm daher den Geheimbundgedanken auf, der deswegen für diese Dichtung ein so glücklicher war, weil in der Turmgesellschaft nun bildende Macht, anordnende Leitung und nachzuahmendes Vorbild verbunden werden konnten. Die Männer des Turms führen Wilhelm

---

[14]) F. J. Schneider: „Die Freimaurerei u. ihr Einfluß auf die geistige Kultur in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts“, 1909, p. 219.

und in ihrer Mitte bildet er sich dann weiter. Goethe nennt die „Verflechtung von Schicksalen und Charakteren", welche Körner als besonders kunstvoll hervorgehoben hatte, den Hauptfaden der Dichtung, auf den er „ununterbrochene Aufmerksamkeit gerichtet" habe[15]).

An bedeutsamen Stellen der Dichtung finden Gespräche des Helden mit anderen Charakteren über das Wesen von Schicksal und Zufall statt. Der Fremde und der Landgeistliche, Abgesandte der Turmgesellschaft, vertreten Wilhelm gegenüber eine würdige Auffassung vom Schicksal. Ihre Bemühungen gehen auch dahin, Wilhelm vom Unterschied zwischen Schicksal als dem Notwendigen, und Zufall als einem Beherrschbaren zu überzeugen. Jenem ist auch der Mensch unterworfen, dieses „weiß die menschliche Vernunft zu lenken, zu leiten und zu nützen". Gebundenheit wie Autonomie gehören zur Bestimmung des Menschen: seine Bildung geschieht in einer Koordination von Abhängigkeit und Selbstdetermination. Auf höherer Stufe ist diese Anschauung dieselbe wie die Auffassung von der Bildung als einer Entfaltung innerer Anlagen an äußeren Gegebenheiten, als einer Aus- sowie Anbildung. Das Leben des Menschen gehört zwei Sphären an; es ist nicht reine Innerlichkeit, es ist aber auch keine „schlechthinnige Abhängigkeit".

---

[15]) Brief an Schiller, 19. Nov. 1796. Chr. G. Körner ist auch der erste, der die Verbindung der Schicksalsidee mit dem humanitätsphilosophischen Bildungsgedanken der Entfaltung innerer Anlagen an äußeren Gegebenheiten wirklich erkannte. Er sagt in seinem „Brief an den Herausgeber der Horen" (Horen 1796, Stück 12, pp. 106—108): „Besondre Kunst finde ich in der Verflechtung zwischen den Schicksalen und den Charakteren. Beide wirken gegenseitig in einander. Der Charakter ist weder bloß das Resultat einer Reihe von Begebenheiten, wie die Summe eines Rechnungsexempels, noch das Schicksal bloß Wirkung des gegebenen Charakters. Das Persönliche entwickelt sich aus einem selbstständigen unerklärbaren Keime, und diese Entwicklung wird durch die äußeren Umstände bloß begünstigt ... Das Ganze nähert sich dadurch der wirklichen Natur, wo der Mensch, dem es nicht an eigner Lebenskraft fehlt, nie bloß durch die, ihn umgebende, Welt bestimmt wird, aber auch nie alles aus sich selbst entwickelt ... Die Einheit des Ganzen denke ich mir als die Darstellung einer schönen menschlichen Natur, die sich durch die Zusammenwirkung ihrer innern Anlagen und äußern Verhältnisse allmählich ausbildet. Das Ziel dieser Ausbildung ist ein vollendetes Gleichgewicht — Harmonie mit Freyheit. Je größer das Maß der einzelnen Kräfte, je mächtiger die einander entgegengesetzten Triebe, desto mehr wird dazu erfodert, um in diesem Chaos Einheit ohne Zerstörung zu erschaffen. Je mehr Bildsamkeit in der Person, und je mehr bildende Kraft in der Welt, die sie umgiebt, desto reichhaltiger die Nahrung des Geistes, die eine solche Erscheinung gewährt."

Indem Goethe in der bekannten Erörterung über Roman und Drama („Lehrjahre“ V, 7) jenem „vorzüglich Gesinnungen und Begebenheiten“ zuschreibt und in ihm dem Zufall (aber nur in einer vom Menschen beherrschten Form) Raum gewährt, verleiht er ihm in gewissem Sinne einen Bildungscharakter. Denn Bildung geschieht an zufällig, d. h. nicht in einem gesetzlichen Verlaufe erscheinenden, noch vom Menschen sich selbst gegebenen, äußeren Umständen. Sie kommen in keiner bestimmten Ordnung vor und nur in der Auswahl durch die zu bildenden inneren Kräfte des Menschen werden sie von diesen her (nach dem humanitätsphilosophischen Prinzipe der Homogeneität) in ihrer Wirkung bestimmt. So hatte Pestalozzi gesagt: „Das Wachstum des Menschen und seiner Kräfte ist Gottes Sache. Es geschieht nach ewigen göttlichen Gesetzen. Die Bildung des Menschen ist zufällig und abhänglich von wechselnden Umständen, darin sich der Mensch befindet.“ (Der Mensch „wird gebildet durch den Zufall, durch das Zufällige, das in seiner Lage, in seinen Umständen und in seinen Verhältnissen liegt.“) Die Erziehung des Menschen aber ist „sittlich. Sie ist ein Resultat der Freiheit des menschlichen Willens, insofern sie auf die Entfaltung seiner Kräfte und Anlagen Einfluß hat“ („Rede an mein Haus“ Werke ed. Seyffarth Bd. 13 p. 177). Die Unterscheidungen, die Pestalozzi im Einklang mit zeitgenössischen Anschauungen hier vornimmt, sind an anderer Stelle für die Begriffsbildung von Entwicklungs-, Bildungs- und Erziehungsroman verwertet worden. An diesem Orte sei nochmals auf sie hingewiesen, damit der Bildungscharakter, der auch durch Goethes theoretische Erörterungen im „Wilhelm Meister“ dem Roman verliehen werden, voll erkannt sei.

Wenn nun auch der Zufall nach Goethe im Roman eine große Rolle spielen soll, so darf ihm, nach Goethes weiterer Bestimmung, nicht jene beherrschende Bedeutung zukommen, die das Schicksal im Drama einnimmt. Der Mensch darf nicht dem Zufall völlig preisgegeben werden; seine wesentliche Unabhängigkeit bloß okkasionellen äußeren Umständen gegenüber muß bewahrt bleiben. Er muß den Zufall, wenn es ihn in seiner Faktizität zu erkennen gilt, auszuscheiden wissen. So muß Wilhelm seinen Theaterdrang zu beherrschen lernen, um bloß zufällige, der individuellen Totalität seiner Anlagen nicht anpaßbare Neigungen unterdrücken zu können. Vom Zufall gegebene Erfahrungen sind es aber dann, welche diese Wandlung bewirken. Wilhelms ganzes im Roman beschriebenes Leben wird an den entscheidenden Wendungen von Fügungen des Zufalls, von unbeabsichtigten und unvorhergesehenen

Ereignissen, Begegnungen und deren Ausflüssen bestimmt. Durch einen Zufall d. h. entgegen seinen ersten Absichten wird er in die Theatertruppe und dann ins Grafenschloß eingeführt. Die aus früheren zufälligen Geschehnissen hervorgegangenen Beschlüsse werden aber dann durch die späteren aufgehoben oder abgeändert; darin drückt sich die menschliche Unabhängigkeit aus, die Weise, in der den Fügungen des Zufalls in der Bildung vernünftige Form gegeben wird.

Freilich stellen sich dann nachträglich die zufälligen Ereignisse als sorgfältig geplante Anordnungen der Turmgesellschaft heraus. Das hebt nun aber nicht den bildenden Wert des Zufalls auf, sondern ermöglicht eine richtige Einschätzung desselben, indem er einer höheren, schicksalsbestimmenden Macht als Bildungsmittel zugesellt wird und falschen Auffassungen entgegen streng von der hehren Macht der Notwendigkeit unterschieden wird. Ein Abgesandter der Turmgesellschaft, der „Fremde", sagt zu Wilhelm (1. Buch 16. Kap. p. 108): „Das Gewebe dieser Welt ist aus Nothwendigkeit und Zufall gebildet; die Vernunft des Menschen stellt sich zwischen beide, und weiß sie zu beherrschen; sie behandelt das Nothwendige als den Grund ihres Daseins; das Zufällige weiß sie zu lenken, zu leiten, und zu nutzen, und nur, indem sie fest und unerschütterlich steht, verdient der Mensch ein Gott der Erde genannt zu werden. Wehe dem, der sich von Jugend auf gewöhnt, in dem Nothwendigen etwas Willkürliches finden zu wollen, der dem Zufälligen eine Art von Vernunft zuschreiben möchte, welcher zu folgen sogar eine Religion sei. Heißt das etwas weiter, als seinem eignen Verstande entsagen, und seinen Neigungen unbedingten Raum geben? Wir bilden uns ein, fromm zu sein, indem wir ohne Überlegung hinschlendern, uns durch angenehme Zufälle determinieren lassen und endlich dem Resultate eines solchen schwankenden Lebens den Namen einer göttlichen Führung geben."

Es ist klar, daß in diesem Ausspruch pietistische Anschauungen angegriffen werden, durch welche in der individuellen Lebensführung dem rein faktischen Zufall überwiegende Bedeutung beigemessen wird. So hatte Jung Stilling bei Anlaß sehr zufälliger Ereignisse weittragende Lebensbeschlüsse gefaßt und diese Zufälle als Winke der göttlichen Vorsehung dargestellt. Gegen Jung Stilling aber sagt Goethe: „Zwar überließ ich gern einem jeden, wie er sich das Räthsel seiner Tage zurechtlegen und ausbilden wollte; aber die Art, auf einem abenteuerlichen Lebensgange alles, was uns vernünftiger Weise Gutes begegnet, einer unmittelbaren göttlichen Einwirkung zuzuschreiben, schien mir

doch zu anmaßlich, und die Vorstellungsart, daß alles was aus unserem Leichtsinn und Dünkel, übereilt oder vernachlässigt, schlimme, schwer zu ertragende Folgen hat, gleichfalls für eine göttliche Pädagogik zu halten, wollte mir auch nicht in den Sinn" („Dichtung und Wahrheit" Weim. XXIX p. 29).

Damit scheidet sich Goethe vom wesentlich pietistischen Standpunkt ab, und der Bildungsgang, den er im „Wilhelm Meister" darzustellen unternimmt, kann nicht jenem pietistischer Prägung gleichgerechnet werden. Die substanzielle Freiheit des Menschen bleibt bewahrt, er ist nicht bloß „leidender Ton" in der Hand des bildenden Schöpfers und er ist auch nicht ein sündenbelastetes Wesen, dessen notwendigste Aufgabe die Wiedererlangung der Gottähnlichkeit und die Sicherung des jenseitigen Heiles zu sein haben. Gerade der jetzige Zustand ist der wertvolle und gerade die substanzielle Freiheit ermöglicht dem Menschen bloß äußeren zufälligen Ereignissen und Umständen gegenüber sein Bildungswerk zu vollenden. Dieses aber ist keine unbedingt auf die Transzendenz hin gerichtete Aufgabe, sondern geschieht ihrem wesentlichsten Teile nach schon in der diesseitigen Welt.

Das will aber nicht besagen, daß Goethe jeder religiöse Sinn abgeht. In der mittleren Epoche seines Lebens (zur Zeit da ihn die Naturwissenschaft und auch unter anderem der „Wilhelm Meister" beschäftigte) entfernt er sich gewiß von der Lehre des Christentums. Seine Verwerfung des Erbsündendogmas und der supramundanen Gottesauffassung (wie diese beispielsweise in seiner Übereinstimmung mit den Anschauungen in Herders „Gott" zum Ausdruck kommen) bezeichnen diese Abkehr und wirken sich, wie gezeigt worden ist, gerade dort aus, wo es zu bestimmen galt, was Bildung sei und wie sie vor sich zu gehen habe. Es ist aber ein falscher Standpunkt, diese Abkehr bei Goethe als eine Hinwendung zu wider- oder auch unreligiösen Anschauungen betrachten zu wollen. Es ist hier der Ort nochmals hervorzuheben, daß die humanitätsphilosophische Gottesauffassung keine absolut pantheistische zu nennen ist, daß bei aller Betonung der Gottesimmanenz in der Welt, der Gedanke der Transzendenz nicht verloren geht. Der Standpunkt ist eben ein panentheistischer, die Welt wird in Gott hineinverlegt, nicht er in sie. Über alle pantheistische Religiosität hinaus (der sie dennoch sehr verbunden ist) bewahrt also die Humanitätsphilosophie ein Grundelement, welches mit Recht als ein christliches anzusprechen ist. So bedeutet auch Goethes Verwerfung gewisser christlicher (eigentlich : pietistischer) Lehren keine Abkehr

vom Christentum, geschweige denn von jeder Religion überhaupt. Seine ganze Position kommt klar in einem Ausspruch zum Vorschein, der „Dichtung und Wahrheit“ entnommen ist: „Was mich nämlich von der Brüdergemeinde so wie von andern werthen Christenseelen absonderte, war dasselbige, worüber die Kirche schon mehr als Einmal in Spaltung gerathen war. Ein Theil behauptete, daß die menschliche Natur durch den Sündenfall dergestalt verdorben sei, daß auch bis in ihren innersten Kern nicht das mindeste Gute an ihr zu finden, desshalb der Mensch auf seine eignen Kräfte durchaus Verzicht zu thun und alles von der Gnade und ihrer Einwirkung zu erwarten habe. Der andere Theil gab zwar die erblichen Mängel der Menschen sehr gern zu, wollte aber der Natur inwendig noch einen gewissen Keim zugestehn, welcher, durch göttliche Gnade belebt, zu einem frohen Baume geistiger Glückseligkeit emporwachsen könne. Von dieser letztern Überzeugung war ich auf's innigste durchdrungen“ (Weim. XXVIII pp. 304 f.).

Es ist dieselbe Überzeugung, die dem Bildungsgedanken in Goethes Roman zugrundeliegt. Die Bedeutung, welche hier der bestimmenden Macht des Schicksals beigemessen wird, weist darauf hin, daß im Bildungswerk dem Überpersönlichen und dem Übersinnlichen Raum gegeben wird. Vor allem werden die Anlagen, auch in ihren individuellen Formen, als schicksalsgegeben angesehen und gerade deshalb gilt es, sie in der Totalität und ihrer eigentümlichen Erscheinungsweise nach auszubilden. So wurden auch von den Scholastikern die angeborenen Kräfte als in ihrem Sosein prädestinierte Gaben erkannt (vgl. oben p. 24).

Darin aber unterscheiden sich humanitätsphilosophische und christliche Anschauungen vom Wesen der Bildung, daß bei jener Teilkonzeption wird was bei dieser unbedingt höchstes Ziel bleibt, dem alles andere unterzuordnen ist. Religiöse Bildung, letzter und umfassendster Zweck in der christlichen Lehre, wird, mit Eichendorffs Wort, zu einem „Durchgangsmoment“ in der Humanitätsphilosophie. Das heißt einmal, daß religiöse Bildung nur zu einem Teil der „ganzmenschlichen“ Bildung wird, ein anderes Mal, daß sie als Endzweck nicht für jeden Menschen Geltung hat, sondern nur für solche, die ihrer Anlage nach dazu bestimmt sind. Insofern bleibt im Bildungsprozeß religiöses Gut als Wert bestehen, jenem aber eingeordnet, was allgemeinmenschliche Bildung ist.

In einem besonderen Buch der „Lehrjahre“, den „Bekenntnissen einer Schönen Seele“, kommt dieser humanitätsphilosophische Standpunkt zum Ausdruck. Dieses Buch hat eine doppelseitige Funktion im

Ganzen des Romans. Einmal bedeutet sein Gehalt (allerdings nicht unmittelbar, sondern nur auf dem Umwege der Lektüre) eine jener äußeren Mächte, die zur Bildung des Helden beitragen. Damit ist auch gesagt, daß religiöse Bildung nicht Hauptzweck für Wilhelm ist. Hauptzweck ist sie aber nun andererseits für die „Schöne Seele" selbst. Das religiöse (genauer: pietistische) Bildungsideal wird so im Roman (allerdings für den Roman nur als Teilkonzeption) dargestellt. Es ist die Erzählung einer tief religiös veranlagten Frau, die aus den verwirrenden und hemmenden Verhältnissen der Welt zu Christus, dem „unsichtbaren Freunde" und zum kontemplativ-seligen Leben in Gott geführt wird. Der Gang dieser religiösen Bildung ist der pietistische einer ersten Gottentfremdung, gefolgt von der schwankend einsetzenden aber immer resoluter werdenden Hinwendung (oder des Hingeführtwerdens) zu Gott, bis in der Realisation der Sündenmöglichkeit die Voraussetzung für den „Durchbruch" gegeben ist, der in der beglückenden Glaubensgewißheit in plötzlicher Erleuchtung erfolgt. Einige Stellen aus den „Bekenntnissen" seien angeführt, die den Gang dieser Bildung angeben: „Ich lebte in sinnlicher Munterkeit nur so hin, ich sammelte mich nicht, ich betete nicht, ich dachte nicht an mich noch an Gott; aber ich seh' es als eine Führung an, daß mir keiner von den vielen schönen, reichen und wohlgekleideten Männern gefiel" (XXII p. 269). „Von Gott war ich zu weit entfernt. Ich hatte diesen während vier wilder Jahre ganz vergessen; nun dachte ich dann und wann wieder an ihn, aber die Bekanntschaft war erkaltet" (ibid. p.279). „Mit Gott war ich wieder ein wenig bekannter geworden." „Mehr als ein Jahr mußte ich empfinden, daß, wenn mich eine unsichtbare Hand nicht umschränkt hätte, ich ein Girard, ein Cartouche, ein Damiens und welches Ungeheuer man nennen will, hätte werden können; die Anlage dazu fühlte ich deutlich in meinem Herzen" (ibid. p. 313). „In kurzem war ich überzeugt, daß mein Geist eine Fähigkeit sich aufzuschwingen erhalten habe, die ihm ganz neu war. Bei diesen Empfindungen verlassen uns die Worte. Ich konnte sie ganz deutlich von aller Phantasie unterscheiden; sie waren ganz ohne Phantasie, ohne Bild, und gaben doch eben die Gewißheit eines Gegenstandes, auf den sie sich bezogen" (ibid. pp. 316 f).

Im Roman tritt die „Schöne Seele" nicht leibhaftig als agierende Gestalt auf. Aus der Erziehertätigkeit der Turmgesellschaft wird sie zu ihrem eigenen Schmerz ausgeschlossen. Ihre Bildung wird anerkannt und geschätzt, sie gilt aber nicht als allgemeines Vorbild, denn

ihr Bildungsgang ist kein im humanitätsphilosophischen Sinne allmenschlicher. Das wird ihr auch vom Haupt der Turmgesellschaft, vom Oheim, gesagt. Er erklärt ihr, man tut nicht wohl, „der sittlichen Bildung einsam, in sich selbst verschlossen, nachzuhängen; vielmehr wird man finden, daß derjenige, dessen Geist nach einer moralischen Cultur strebt, alle Ursache hat, seine feinere Sinnlichkeit zugleich mit auszubilden, damit er nicht in Gefahr komme, von seiner moralischen Höhe herab zu gleiten ...“ (ibid. p. 338). Vorher schon hatte er ihr dargelegt: „Alles außer uns ist nur Element, ja ich darf wohl sagen, auch alles an uns; aber tief in uns liegt diese schöpferische Kraft, die das zu erschaffen vermag, was sein soll, und uns nicht ruhen und rasten läßt, bis wir es außer uns oder an uns, auf eine oder die andere Weise dargestellt haben. Sie, liebe Nichte, haben vielleicht das beste Teil erwählt; Sie haben Ihr sittliches Wesen, Ihre tiefe liebevolle Natur mit sich selbst und mit dem höchsten Wesen übereinstimmend zu machen gesucht, indeß wir andere wohl auch nicht zu tadeln sind, wenn wir den sinnlichen Menschen in seinem Umfange zu kennen und thätig in Einheit zu bringen suchen“ (ibid. p. 333).

Bei aller Hochachtung für die Bildung der Nichte ist sich der Oheim also beflissen, den Gegensatz zu seinem eigenen Ideal hervorzuheben. Seine Stellung im Roman verleiht diesen Aussprüchen programmatische Bedeutung. Und daß Goethe sie ihn gerade in dem Buch der „Bekenntnisse“ machen läßt, verleiht ihnen einen besonderen syptomatischen Charakter. Sie sind getragen von jenem humanitätsphilosophischen Bildungsideal, das den religiösen Bildungsgedanken, aus dem es hervorgeht, zugleich negiert und bewahrt.

Zwei weitere Ansichten des Oheims, von der „Schönen Seele“ mitgeteilt, deuten die ganze humanitätsphilosophische Position an. „Wenn wir uns, sagte er einmal, als möglich denken können, daß der Schöpfer der Welt selbst die Gestalt seiner Creatur angenommen, und auf ihre Art und Weise sich eine Zeitlang auf der Welt befunden habe, so muß uns dieses Geschöpf schon unendlich vollkommen erscheinen, weil sich der Schöpfer so innig damit vereinigen konnte. Es muß also in dem Begriff des Menschen kein Widerspruch mit dem Begriff der Gottheit liegen, und wenn wir auch oft eine gewisse Unähnlichkeit und Entfernung von ihr empfinden, so ist es doch um desto mehr unsere Schuldigkeit, nicht immer wie der Advocat des bösen Geistes nur auf die Blößen und Schwächen unserer Natur zu sehen, sondern eher alle Vollkommenheiten aufzusuchen, wodurch wir die

Ansprüche unsrer Gottähnlichkeit bestätigen können“ (ibid. p. 331). Ferner berichtet die „Schöne Seele“, der Oheim „habe sich durch den Abbé überzeugen lassen, daß, wenn man an der Erziehung des Menschen etwas thun wolle, müsse man sehen, wohin seine Neigungen und seine Wünsche gehen. Sodann müsse man ihn in die Lage versetzen, jene sobald als möglich zu befriedigen, diese sobald als möglich zu erreichen, damit der Mensch, wenn er sich geirret habe, früh genug seinen Irrthum gewahr werde und wenn er das getroffen hat, was für ihn paßt, desto eifriger daran halte und sich desto emsiger fortbilde“ (ibid. p. 355).

Die Gehalte dieser beiden Aussprüche der maßgebenden Persönlichkeit des Romans sind wesentliche Bestandteile der humanitätsphilosophischen Bildungslehre. Die natürlichen Anlagen des Menschen werden in ihrem nicht zu korrigierenden Zustande als gottähnlich anerkannt und als solche der Ausbildung wert empfunden. Aber nur die tatsächlich vorhandenen Menschenkräfte dürfen Gegenstand dieser Bildungsaufgabe sein. Die Menschen unterscheiden sich nach ihren Anlagen, und Pflicht eines jeden ist, sich dessen zu vergewissern, was wirklich der Totalität seiner Anlagen zugehört. Diese an den mannigfaltigen Kräften der Welt auszubilden und die ihnen angemessene Berufstätigkeit zu finden, ist seine Aufgabe. Bei einem derartigen Bildungsprozeß ist der Irrtum ein positiv zu bewertender Bildungsfaktor. Die erste dichterische Gestaltung dieser Bildungsidee (ihrer ganzen Intention und allen ihren Bestandteilen nach) aber ist Goethes „Wilhelm Meisters Lehrjahre“.

Literaturverzeichnis.

Adelung: Wörterbuch 1811.

Arndt, J.: Vier Geistreiche Bücher vom Wahren Christentuhm". 1722.

Arnold, G.: „Der Richtigste Weg durch Christum zu Gott". 1700.

Augustinus: Opera Omnia, Paris 1836.

Basilius: Opera, Basel 1540.

Bäumker, C.: „Witelo Ein Philosoph und Naturforscher des 13. Jahrhunderts", 1908.

——: „Die Stellung des Alfred von Sareshel (Alfredus Angelicus) und seiner Schrift de Motu Cordis in der Wissenschaft des beginnenden 13. Jahrhunderts" (Sitz.Ber. der Kgl. Bair. Akad. d. Wiss. 1913).

Berendt, H.: „Goethes Wilhelm Meister. Ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte." Schriften der Literarhistorischen Gesellschaft Bonn. Heft X.

Blankenburg: „Versuch über den Roman", 1774.

Blumenbach, J. F.: „Über den Bildungstrieb", 1781.

Boehme, J.: „Theosophia oder Alle Werke", 1715.

Bourne, G. C.: „Epigenesis or Evolution". „Science Progress", 1894.

Bruno, G.: „Von der Ursache, dem Princip und dem Einen", übers. von A. Lasson, Philos. Bibliothek, Bd. 53.

Burdach, K.: „Sinn und Ursprung der Worte Renaissance und Reformation", Sitz.Ber. Kgl. Preuß. Akad. d. Wiss., 1910.

Cusanus, N.: „De Mente" ed. Cassirer („Individuum und Kosmos"), 1927.

— —: Opera, Basel 1565.

Dilthey, W.: Gesammelte Schriften.

Dutoit, E.: „Die Theorie des Milieu". Berner Studien zur Philosophie und ihrer Geschichte, Bd. 20.

Ehrismann, G.: „Dantes ‚Göttliche Komödie' und Wolfram von Eschenbachs ‚Parzival'." Festschrift für Voßler.

Ehrle, F.: „Beiträge zur Geschichte der mittelalterlichen Scholastik." Archiv für Literatur- und Kirchengeschichte, Bd. 5.

Elson, C.: „Wieland and Shaftesbury." Diss. New York, 1913.

Ermatinger, E.: „Die Weltanschauung des jungen Wieland", 1907.

— —: „Weltdeutung in Grimmelshausens Simplizissimus", 1925.

Espenberger, J. N.: „Die Philosophie des Petrus Lombardus." Beiträge zur Geschichte der Philosopie des Mittelalters. Bd. 3.

Eucken, R.: „Geistige Strömungen der Gegenwart", 1909.

Freise, O.: „Die drei Fassungen von Wielands Agathon." Diss. Göttingen 1910.

Gerhard, M.: „Der deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes ‚Wilhelm Meister'", 1926.

Gonet, P. J.: „Clypeus Theologiae Thomisticae", 1772.
Gotti, Fr. Vicentii Ludovici: „Theologia Scholastico-Dogmatica", 1750.
Goethe, J. W.: Werke, Weimarer Ausgabe.
Grabmann, M.: „Die Idee des Lebens in der Theologie des hl. Thomas von Aquin", 1922.
Grimmelshausen: „Simplicius Simplicissimus" ed. Keller 1854.
Grimms Deutsches Wörterbuch.
Gronau, K.: „Poseidonios und die jüdisch-christliche Genesisexegese."
Groß, E.: „Wielands ‚Geschichte des Agathon'. Entstehungsgeschichte", 1930. (Germanische Studien, Heft 86.)
Grudzinski, H.: „Shaftesburys Einfluß auf Chr. M. Wieland". Breslauer Beiträge zur Literaturgeschichte, NF. Bd. 34, 1913.
Günther, H. R.: „Jung Stilling. Ein Beitrag zur Psychologie des deutschen Pietismus", 1928.
Gundolf, F.: „Goethe", 1916.
— —: „Grimmelshausen und der Simplicissimus." Deutsche Vierteljahrsschrift f. Literaturwiss. u. Geistesgeschichte, Bd. 1, 1923.
Hamann, E.: „Wielands Bildungsideal", Diss. Leipzig, 1907.
Hamann, J. G.: Schriften ed. F. Roth, 1821.
Hansen, A.: „Goethes Morphologie", 1919.
— —: „Goethes Metamorphose der Pflanzen", 1907.
Haucks Realencyklopädie für Protestantische Theologie u. Kirche, 1904.
Helvetius: „Traité de l'Homme."
Herder, J. G.: Werke ed. B. Suphan.
Herder, J. G.: Sämmtliche Werke, hrsg. von Bernhard Suphan, Berlin 1877 ff., besonders:
Journal meiner Reise im Jahre 1769. Bd. IV.
Fünfzehn Provinzialblätter (1774). Bd. VII.
Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit (1784—1791). Bd. XIII, XIV.
Gott (1787, 1800). Bd. XVI.
Briefe zur Beförderung der Humanität (1793—1797). Bd. XVII, XVIII.
Schulreden: Bd. XXX.
Von Nothwendigkeit und Nutzen der Schulen (1783?).
Von Schulen als Werkstätten des Geistes Gottes oder des heiligen Geistes (1797).
Von Schulen als Uebungsplätzen der Fähigkeiten der Seele (1799).
Vitae, non scholae discendum (1800).
Von den Gefahren der Vielwisserei und Vielthuerei (1801).
Predigten: Bückeburg. Bd. XXXI.
Von den Schranken und Mislichkeiten bei Nachahmung auch guter Beispiele und Vorbilder (1772).
Predigten: Riga. Bd. XXXII.
Das wahre und falsche Vertrauen auf die Führung Gottes (Circularpredigt).
Es ist eine neue Bildung und Fortbildung des Menschen möglich (1769?).
Die Tugend des Christentums als eine Nachfolge Gottes.

Der Wetteifer des Christentums nach einem gewissen Ziel.
Die Haushaltung Gottes bei menschlichen Angelegenheiten.

Heimsoeth, H.: „Die sechs großen Themen der abendländischen Metaphysik und der Ausgang des Mittelalters", Schriftenreihe der Preußischen Jahrbücher Nr. 6, 1922.

Hertling, G. v.: „John Locke und die Schule von Cambridge", 1892.

— —: „Albertus Magnus." Beiträge z. Gesch. d. Philos. d. Mittelalters. Bd. 14.

— —: „Wissenschaftliche Richtungen u. philosophische Probleme im 13. Jahrhundert." Festrede, München 1910.

Hertwig, O.: „Zeit- und Streitfragen der Biologie: Präformation oder Epigenesis?" (Heft I) 1894.

Hertz, W.: „Fausts Himmelfahrt", „Die Ernte", Festschrift für Muncker.

Heußler, H.: „Der Rationalismus des 17. Jahrhunderts in seinen Beziehungen zur Entwicklungslehre", 1885.

Hoffmann, K.: „Anton Reiser und seine Bedeutung in der Geschichte des deutschen Bildungsromans." Schlesische Jahrbücher für Geistes- und Naturwissenschaften, Bd. 2.

Horneffer, E.: „Der moderne Individualismus", Kantstudien Bd. 23.

Humboldt, W. v.: Werke, Akad. Ausg.

Humboldt, W. v.: Werke, Akademieausgabe, besonders:
Über Religion. Bd. I.
Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Bd. I.
Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur. Bd. I.
Plan einer vergleichenden Anthropologie. Bd. I.
Das achtzehnte Jahrhundert. Bd. II.
Über den Geist der Menschheit. Bd. II.
Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten. Bd. III.

Innocentius, Ill: „De contemptu mundi."

Jenisch, E.: „Vom Abenteuer- zum Bildungsroman", Germ.-Rom. Monatsschrift 1926, Bd. 14.

Jung Stilling: Werke 1841.

Kähler, S. A.: „Wilhelm von Humboldt und der Staat", 1927.

Kästner, O.: „Der Begriff der Entwicklung bei Nicolaus von Kues." Berner Studien z. Philos. u. ihrer Gesch. Bd. 20.

Kierkegaard, S.: „Entweder — Oder." Übers. Pflederer u. Schrempf, 1922.

Koch, F.: „Goethe und Plotin", 1925.

Körner, Chr. G.: „Brief an den Herausgeber der Horen." Horen, Bd. 8, 1796.

Korff, H. A.: „Geist der Goethezeit", 1923, 1930.

Lavater: „Physiognomische Fragmente", 1775.

Lehmann, R.: „Herders Humanitätsbegriff", Kantstudien Bd. 24.

Leibniz: Philosophische Schriften ed. C. T. Gerhardt. 1875—90.

— —: Monadologie. Paris 1881.

Mahrholz, W.: „Der deutsche Pietismus." Eine Auswahl, 1921.

Maripolski, L.: „Zur Geschichte des Entwicklungsbegriffs.“ Berner Studien z. Philos. u. ihrer Gesch. Bd. 6.

Meyer, H.: „Der Entwicklungsgedanke bei Aristoteles“, 1909.

— —: „Geschichte der Lehre von den Keimkräften“, 1914.

Moritz, K. Ph.: „Anton Reiser“ ed. Geiger. Seufferts Literatur Denkmäler Bd. 23.

— —: „Über die bildende Nachahmung des Schönen“, 1788.

Müller, G.: „Gradualismus. Eine Vorstudie zur altdeutschen Literaturgeschichte.“ (Vierteljahrsschrift für Lit.Wiss. u. Geistesgesch. II, S. 681 pass.)

Mendelssohn, M.: Gesammelte Schriften, Bd. 3.

Noll, R.: „Herders Verhältnis zur Naturwissenschaft.“ Archiv für Geschichte der Philosophie, NF. Bd. 26, 1913.

Pestalozzi: Werke ed. Seyffarth.

Politzer, A.: „Über den Schulungsweg der mittelalterlichen Mystiker“, „Individualität“, Bd. II, 1927.

Prutz' Litterarhistorisches Taschenbuch 1847.

Rádl, E.: „Geschichte der biologischen Theorien seit dem Ende des 17. Jahrhunderts“, 1905.

Reins Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.

Reitz, J. H.: „Historie der Wiedergebohrnen“, 1724.

Die Religion in Geschichte und Gegenwart.

Rose, F. O.: „Die Lehre von den eingeborenen Ideen bei Descartes und Locke“, Berner Studien z. Philos. u. ihrer Gesch., Bd. 31.

Scheeben, „Handbuch der katholischen Dogmatik.“

Schmalenbach, H.: „Individualität und Individualismus“, Kantstudien Bd. 24.

Schmeer, H.: „Der Begriff der Schönen Seele“, German. Studien Bd. 44.

Schneider, A.: „Die Psychologie Alberts des Großen“, 1903.

Schneider, F. J.: „Die Freimaurerei und ihr Einfluß auf die geistige Kultur in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts“, 1909.

Schroeder, F. W.: „Wielands Agathon und die Anfänge des modernen Bildungsromans“, Diss. Königsberg 1904.

Schultz, W.: „Das Problem der historischen Zeit bei W. v. Humboldt.“ (Deutsche Vierteljahrsschrift f. Lit.Wiss. u. Geistesgesch. VI, p. 2 pass.)

— —: „Das Erlebnis der Individualität bei W. v. Humboldt.“ Ebda. VII, p. 654 pass.

— —: „W. v. Humboldt und der faustische Mensch.“ Goethe-Jahrbuch 1930.

— —: „Die Religion W. v. Humboldts.“ Jenaer Germ. Forsch., Bd. I.

Schwane, J.: „Dogmengeschichte der Mittleren Zeit“, 1882.

Seuse, H.: Deutsche Schriften ed. Bihlmeyer, 1907.

Shaftesbury: „Characteristics“.

Sickel, P.: „Leibniz und Goethe“, Archiv für Geschichte der Philosophie, NF. Bd. 25.

Sommerfeld, M.: „Romantheorie und Romantypus der deutschen Aufklärung.“ Deutsche Vierteljahrsschr. für Literaturgesch. u. Geisteswiss. Bd. 4, 1926.

Sperber, H.: „Der Einfluß des Pietismus auf die Sprache des 18. Jahrhunderts.“ Deutsche Vierteljahrsschr. für Literaturwiss. u. Geistesgesch. Bd. 8, 1930.

Spranger, E.: „Humboldt und die Humanitätsidee“, 2. Aufl., 1928.

Spruyt, C. B.: „Proeve van eene Geschiedenis van de leer der aangeboren Begrippen“, 1879.

Stein, L.: „Die Psychologie der Stoa.“

Stettner, L.: „Das philosophische System Shaftesburys und Wielands ‚Agathon‘“, „Bausteine zur Geschichte der deutschen Literatur“, ed. Saran Bd. 28, 1928.

Thesaurus Linguae Latinae.

Thilly, F.: „Leibnizens Streit gegen Locke in Ansehung der angeborenen Ideen“, 1891.

Teichmüller, G.: „Aristotelische Forschungen“, Bd. III.

Tersteegen: „Unparteiischer Abriß christlicher Grundwahrheiten“, 1801.

— —: „Geistliche und erbauliche Briefe“, 1773.

Tetens, J. N.: „Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung“, 1777.

Troeltsch, E.: Gesammelte Schriften.

Ueberweg: Geschichte der Philosophie.

Walzel, O.: „Shaftesbury und das deutsche Geistesleben des 18. Jahrhunderts.“ Germ. Rom. Monatsschrift Bd. 1.

Wasmann:: „Modern Biology and the Theory of Evolution.“

Weber, M.: „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“, „Religionssoziologie“ Bd. 1.

Weiser, Chr. F.: „Shaftesbury und das deutsche Geistesleben“, 1916.

Whitman, C. O.: ‚The Germ Doctrine of Bonnet“, „Science Progress“, 1894.

— —: „Evolution and Epigenesis“, 1894.

Wolff, C. F.: „Theorie von der Generation“, 1764.

Wundt, M.: „Wilhelm Meister und die Entwicklung des modernen Lebensideals“.

Zirker, O.: „Die Bereicherung des deutschen Wortschatzes durch die spätmittelalterliche Mystik“, Jenaer Germanistische Forschungen, Bd. 3.

Register.

Abälard 81
Adelung 10
Albertus Magnus 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 76
Alexander von Hales 65, 66
Alexis, Willibald 138
Ambrosius Isaac 8
Aristoteles 59, 60, 61, 62, 66, 67, 76
Arndt, J. 74, 100
Arnold, G. 71
Assisi, Franz v. 6, 7
Augustin 6, 8, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 63, 64, 65, 66, 69, 76, 84, 101
Averroës 69
Avicenna 67, 68

Bäumker, Clemens 72
Basilius 17
Berendt, H. 154, 155
Blankenburg 147, 148
Blumenbach 85, 86, 93
Boehme 8, 73
Bonaventura 6, 21, 65, 67, 72
Bonnet 84
Bruno, G. 76 f.
Bunyan 135
Burdach, K. 6, 7

Cardanus 76
Cassiodor 66
Christus 4, 8, 9, 15, 17, 18, 19, 53, 54, 64, 100, 101, 106, 108, 109, 110, 127, 129, 132, 133, 140, 141, 142, 165
Cicero 8
Clemens von Alexandrien 64, 65
Condillac 82
Cyrill von Alexandrien 14

Dante 6, 7
David von Dinant 65
Descartes 10, 81, 85
Diderot 83
Dilthey, W. 75, 115
Duns Scotus 81

Ehrismann 120, 122
Ehrle, F. 69, 76
Eichendorff, J. v. 1, 2
Elson 144
Erasmus 101

Franz von Assisi 6, 7

Geiger 138
Gerhard, Melitta 116
Gichtel 97
Goethe 1, 2, 5, 10, 51, 86, 88, 92 pass., 116, 126, 131, 138, 140, 145, 148, 151 pass.
Gonet 26
Gotti 25
Grabmann, M. 15, 18, 23, 24
Gregor von Nyssa 64, 65, 66, 69, 70
Grimmelshausen 119, 124 pass., 129
Gross, E. 145, 146, 147
Grudzinski 144
Günther, H. R. 132, 134
Gundolf, Friedrich 125, 151

Haller 84
Harvey 85
Heimsoeth 75
Helmont, J. B. v. 79
Helvetius 82, 83, 89, 90, 94, 146, 147
Herder 3, 5, 8, 26, 29 pass., 42, 51, 52, 55, 83, 88, 92, 93, 101 pass., 116, 145, 146, 148, 163
Hobbes 82
Hoffart, E. 111
Holbach 82
Hugo von St. Victor 65, 66
Humboldt, W. v. 3, 5, 26, 29, 41 pass., 146

Innocent III. 74

Jacobi 1, 2, 112
Johannes 6
Jung Stilling 5, 126, 131, 132 pass., 148, 149, 159, 162
Justin 64

Kähler 41, 42, 50
Kant 10, 111
Kierkegaard 98, 99
Kilwardby 66, 69, 70, 76

Klettenberg 131
Klinger 5
Körner, C. G. 160
Korff, H. A. 152

La Mettrie 82
Lasson, A. 77
Lavater 10, 96
Leibniz 10, 30, 42, 78, 79 pass., 81, 82, 84, 89, 94, 95, 99, 145, 152
Lessing 107, 108
Locke 12
Luther 57, 81

Mahrholz 130
Malpighi 84
Mendelssohn 9
Montesquieu 82
Moritz. K. Ph. 5, 126, 137 pass., 155
Müller, Günther 120, 121
Mystiker 6, 8, 9, 24, 71, 100

Nicolaus von Kues 22, 77, 78, 81
Notker 10
Novalis 131

Origines 64

Paracelsus 78
Paul, Jean 1, 2, 5
Paulus 6, 100, 101
Pestalozzi 5, 13, 161
Petersen, E. 130
Philo 63
Pietisten 8, 9, 71, 97 pass., 100, 101, 110, 129, 130, 131, 139, 140, 142, 154, 163, 165
Plato 59, 60, 61, 62, 63
Plotin 61, 62
Politzer, A. 127

Ráde 85
Reitz 98, 126, 129
Renaissance 76, 99, 100
Rousseau 12, 83

Scheeben 6, 15, 20, 21, 25
Schiller 95, 139
Schleiermacher 82
Schneider, F., J. 159
Schultz, W. 41, 42, 50
Schwane, J. 17
Seuse 126 pass.
Shaftesbury 30, 42, 82, 114, 146
Shakespeare 140
Spangenberg 130
Spinoza 30, 76, 107, 108, 112, 147
Spranger, E. 2, 41, 42, 50
Stahl 10
Stettner 144
Stoa 60, 61, 62, 63, 64, 81

Tersteegen 9, 71, 134
Tetens 5, 12, 83, 87 pass.
Thomas v. Aquin 16, 17, 23, 24, 65, 66, 67, 70, 76
Troeltsch 56, 57, 75

Verdier 89

Walzel 144
Weber, Max 56
Weil, H. 2, 83
Wenck 77
Wieland 5, 10, 126, 131, 141 pass.
Witelo 72
Wolfram von Eschenbach 119 pass., 129
Wolff, C. F. 85, 86
Wundt, Max 151

Zabarella 76

Berichtigungen.

Seite 4 Zeile 2 von unten: welche Thema statt welch Thema.
Seite 4 Zeile 7 von unten: Diesseitserfüllung statt Dieseitserfüllung.
Seite 6 Zeile 3 von oben: Altertum statt Mittelalter.
Seite 9 Zeile 13 von oben: der Verweltlichung statt die Verweltlichung.
Seite 62 Zeile 15 von oben: platonischen statt platoinschen.
Seite 70 Zeile 11 von oben: Kreatianer statt Kreatiner.
Seite 76 Zeile 19/20 von oben: potentia activa ad formam statt potentia acitva ad forman.
Seite 82 Zeile 15 von oben: christlichen Standpunkt statt religiösen Standpunkt.

Lebenslauf.

Ich bin geboren am 10. Dezember 1902 zu Senekal, Orange Free State, Südafrika. Im Jahre 1920 absovierte ich das Maturitätsexamen an der Senekal Secondary School. Ich bezog hierauf die Universität Kapstadt, wo ich im Jahre 1923 das „Bachelor of Arts"-Examen in den Fächern Englisch, Deutsch und Lateinisch und im folgenden Jahre das „Master of Arts"-Examen im Fache Englisch bestand. Im Jahre 1925 ging ich auf die Universität Oxford, wo ich im Jahre 1927 das „Bachelor of Arts"-Examen im Fache Deutsche Sprache und Literatur bestand. Darauf studierte ich an den Universitäten Köln, Berlin, Heidelberg und Bern, an letzterem Ort seit dem Sommersemester 1930.